

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

Unité de Recherche et de Formation Doctorale
en Sciences de l'Éducation et Ingénierie
Éducative



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

Research and Doctoral Training Unit for
Sciences of Education and Educational
Engineering

**DYNAMIQUE D'INCLUSION ET VALORISATION DES
APTITUDES PHYSIQUES DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT
MOTEUR AU CAMEROUN**

Thèse de Doctorat/Ph. D. en Éducation spécialisée soutenue le 8 décembre 2023

Spécialité : Handicaps physiques, instrumentaux et conseils

Rédigée par

Rodrigue Vivien EKONO

14U3947

Docteur/Ph. D. en Éducation spécialisée

Spécialité : Handicaps physiques, instrumentaux et conseils

Sous la direction de

Pr Joseph Pascal MBAHA

Professeur



JURY	NOMS ET PRENOMS	GRADES	UNIVERSITES D'ATTACHE
Président	BELA Cyrille Bienvenu	Professeur	Université de Yaoundé 1
Rapporteur	MBAHA Joseph Pascal	Professeur	Université de Douala
Membres	NKELZOK KOMTSINDI Valère	Professeur	Université de Douala
	NJENGOUÉ NGAMALEU Henri Rodrigue	Maitre de conférences	Université de Yaoundé 1
	EKORONG Alain	Maitre de Conférences	Université de Douala

Année académique
2022-2023

Aux regrettés :

ma sœur Lynda Laure EKONO BEDIANG,

mon père Sonny EKONO A GOURA,

mon encadrant technique Dr Charlie TAMOUFE.

Aux membres de ma famille nucléaire :

ma mère chérie Marie-Reine GOUNDAKA A NYAM ;

mes sœur et frères aînés, Christel Patricia EKONO DON, Thierry Ghislain EKONO GOURA,
Hervé Brice EKONO NYAM.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse de Doctorat a été possible grâce à la participation de plusieurs personnes à qui nous désirons témoigner toute notre reconnaissance.

Nous adressons nos sincères remerciements à notre encadrant de recherche, le Pr Joseph Pascal MBAHA, pour son soutien inestimable, sa patience indéfectible, sa disponibilité, sa grande estime à notre endroit, son souci de nous voir réussir et ses conseils précieux durant tout notre parcours académique à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'UY1. Encore plus depuis qu'il a accepté de nous encadrer dès notre entrée en cycle de Doctorat.

Nous remercions tous nos enseignants et tout le personnel de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 ; spécialement le Chef du Département de l'Éducation spécialisée, le Pr Vandelin MGBWA. Nous pensons précisément au Dr Esaïe Frédéric SONG pour sa présence, à chaque fois que nous l'avions sollicité pour le moindre conseil ; ainsi que tous ceux qui nous ont apporté une quelconque orientation.

Nous pensons à l'intervention et le dévouement à nous aider, de toutes ces personnes rencontrées dans le cadre de nos travaux de terrain. Notre gratitude s'adresse notamment à : M. Jean Louis TAMBA II et Mme Marietta NGO MUTLEN KEUTCHA ; M. Alain NDIO BAKAGNA ; M. Dominique TSIMI ; M. Jean-Jacques NDOUDOU MOU et M. Serges EDZOA ; Mme Chanty Violette MEDJA EKOTO, M. André Justin EDJO MEDJO et M. Pierre Quentin MBARGA ESSOMBA ; Mme Pauline NGA ; M. Honoré KONGUEM POKAM ; M. Benjamin MVENG ; Mlle Angeline EVINA BELLA, et tous les étudiants déficients moteurs des Universités du Cameroun (anciens et actuels) qui ont donné du leur pour notre recherche.

Notre gratitude s'adresse aussi à la Dre Virginie Salomé ATANGANA, à Béatrice BIDZOGO ADJABA, ainsi qu'à tous nos autres camarades de promotion du cycle de Doctorat. Nous relevons la grande disponibilité de nos amis suivants : Dre Félicité Victorine MEDOUGA MBALA, Dr Yvan ISSEKIN, Dr Michel Stéphane NASSI TCHOKONTE, Dre Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA, Fabrice KENTATCHIME, Ernest Désiré LISSOUCK LISSOUCK, Désiré Janvier AYINGONO et Willy Rodrigue MVENG. Nous ne pouvons que les remercier pour tout.

À tous ceux dont les noms ne figurent pas dans ce texte, et qui ont participé de près ou de loin à la production de cet exposé doctoral ; veuillez recevoir également toute notre estime et notre gratitude immense.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE.....	III
ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	IV
LISTE DES FIGURES ET PHOTOGRAPHIES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
RESUME.....	X
ABSTRACT.....	XI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
1. PROBLEMATIQUE GENERALE DE RECHERCHE.....	2
2. DEFINITIONS DES CONCEPTS-CLES DU SUJET ET PRESENTATION DU CADRE THEORIQUE CENTRAL.....	11
3. PARTICULARITES ET PRESENTATION DU PLAN DE REDACTION.....	15
PREMIERE PARTIE.....	17
CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	17
CHAPITRE 1. ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'APPRENANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.....	18
1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	18
2. REGARD SUR L'EDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN.....	28
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	53
CHAPITRE 2. GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE D'INCLUSION ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.....	80
1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	80
2. VISION DE LA GOUVERNANCE SOCIALE DANS LES UNIVERSITES DU CAMEROUN EN CONTEXTE D'INCLUSION.....	90
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	111
CHAPITRE 3. ENGAGEMENT PERSONNEL ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.....	135
1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	135
2. CONCEPTIONS DU HANDICAP PAR LES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN : ENJEUX D'UNE INCLUSION ACADEMIQUE COMPLETE PAR LES APSA.....	145
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	174
DEUXIEME PARTIE.....	212
CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE.....	212
CHAPITRE 4. TERRAIN ET APPLICATIONS.....	213
1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	213
2. CADRE METHODOLOGIQUE ET TERRAIN.....	222
3. COLLECTE DES DONNEES DE RECHERCHE.....	261
4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNEES DE RECHERCHE.....	269
CHAPITRE 5. RESULTATS ET TRAITEMENT.....	280
1. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA PREMIERE ETUDE.....	280
2. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA DEUXIEME ETUDE.....	297
3. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA TROISIEME ETUDE.....	327
CHAPITRE 6. INTERPRETATION ET DISCUSSION - PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE.....	353
1. DES HYPOTHESES SPECIFIQUES A LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE GENERALE DE RECHERCHE.....	353
2. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	357
3. RECOMMANDATIONS.....	406
4. PROPOSITION DE PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE.....	411
CONCLUSION GENERALE.....	425
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	430
INDEX DES NOTIONS.....	461
INDEX DES AUTEURS.....	463
ANNEXES.....	467

ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AEH : association des étudiants handicapés
APA : american psychological association
APS : activités physiques et sportives
APSA : activités physiques et sportives adaptées
BEN : bureau exécutif national
BUCREPS : bureau central des recensements et des études de la population
CAEHUCAM : coordination des associations des étudiants handicapés des universités du Cameroun
Cf. : confer
CIF-EA : classification mondiale du fonctionnement, du handicap et de la santé – version pour Enfants et Adolescents
CNPC : comité national paralympique camerounais
DASA : division des activités sportives et associatives
DCOU : direction du centre des œuvres universitaires
DDEP : direction du développement de l'éducation physique
DPAH : direction des personnes âgées et des handicapées
DPNPPHCPA : document de politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées au Cameroun et plan d'action 2017- 2021
DPSPHPA : direction de la protection sociale des personnes handicapées et des personnes âgées
EI : entretien individuel
EID : entretien individuel directif
EISD : entretien individuel semi-directif
ENSTP : école nationale supérieure des travaux publics
EPT : éducation pour tous
FENASSCO A/B : fédération nationale des sports scolaires A/B
FENASU : fédération nationale des sports universitaires
GIC-HandyC : groupe d'initiative commune des handicapés du Cameroun
HG : hypothèse générale
HS : hypothèse secondaire ou spécifique
IGU : indice de gouvernance universitaire
IGUS : indice de gouvernance universitaire sociale
INS : institut national de la statistique
IPES : institut(s) privé(s) d'enseignement supérieur
IUS : institut universitaire Siantou
IUT : institut universitaire de technologies
JU : jeux universitaires
MINAS : ministère des Affaires sociales
MINEDUB : ministère de l'Éducation de base
MINESEC : ministère des Enseignements secondaires

MINESUP : ministère de l'Enseignement supérieur
MINFOPRA : ministère de la Formation professionnelle
MINJEC : ministère de la Jeunesse et de l'Éducation civique
MINSEP : ministère des Sports et de l'Éducation Physique
OCDE : organisation de coopération et de développement Economiques
OMS : organisation mondiale de la santé
ONU / NU : organisation des nations unies / nations unies
OPHQ : office des personnes handicapées du Québec
OS : objectif secondaire ou spécifique
OUA / UA : organisation de l'unité africaine / union africaine
PNUD : programme des nations unies pour le développement
PVH : personne(s) vivant avec un handicap
QS : question secondaire ou spécifique
RGPH : recensement général de la population et de l'habitat
RSU : responsabilité sociale universitaire
SDP IWG : groupe de travail international sur le sport au service du développement et de la paix
SPEI : service de promotion de l'éducation inclusive
TAD : théorie de l'autodétermination
TC : théorie cognitive
TCP : théorie du comportement planifié
TM : théorie de la motivation
TPP : théorie des parties prenantes
UD : université de Douala
UDs : université de Dschang
UNESCO : organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF : fond des nations unies pour l'enfance
UP : université(s) publique(s)
UY1 : université de Yaoundé 1
VD : variable dépendante
VI : variable indépendante

LISTE DES FIGURES ET PHOTOGRAPHIES

Figure 1 : le pentagone de l'action publique	58
Figure 2 : les combinaisons des variables de l'analyse de l'action publique	59
Figure 3 : l'analyse des politiques publiques, de la genèse à l'évaluation	60
Figure 4 : la dynamique d'activité	69
Figure 5 : les différentes sous-théories de la théorie de la gouvernance des institutions	113
Figure 6 : les éléments structuraux et fondamentaux de la RSU	125
Figure 7 : vue d'ensemble du système nerveux humain	148
Figure 8 : coupe transversale de la moelle épinière	148
Figure 9 : vues de face (à droite) et de dos (à gauche) du système musculaire humain	149
Figure 10 : le squelette humain	150
Figure 11 : rendu schématique du processus de production d'un mouvement volontaire	150
Figure 12 : zones ou niveaux d'atteintes possibles de la motricité humaine	151
Figure 13 : zones potentielles des lésions encéphaliques	152
Figure 14 : zones potentielles des lésions médullaires	153
Figure 15 : zones potentielles des neuropathies	153
Figure 16 : zones potentielles des myopathies	153
Figure 17 : zones potentielles des lésions osseuses, ostéo-articulaires et articulaires	154
Figure 18: la pyramide des besoins de Maslow	176
Figure 19 : les types de motivation et leurs régulations respectives	178
Figure 20 : relations dans le modèle hiérarchique de la motivation	180
Figure 21 : modèle fonctionnel de l'autodétermination	186
Figure 22 : synthèse du modèle écologique ou interactionniste	187
Figure 23 : lien des élans inclusifs/intégratifs par la participation sociale	196
Figure 24 : modèle intégratif de la motivation	197
Figure 25 : préliminaires de la motivation	201
Figure 26 : la volition	201
Figure 27 : les étapes conduisant au comportement planifié	208
Figure 28 : récapitulatif général de la partie théorique	211
Figure 29 : explication du problème de recherche	214
Figure 30 : modèle théorique de recherche	220
Figure 31: différents pôles de finalités d'une recherche-action	225
Figure 32 : comprendre la démarche de recherche inductive	229
Figure 33 : comprendre la démarche de recherche déductive	229
Figure 34 : comprendre la démarche de recherche hypothético-déductive	229
Figure 35 : les différents types de devis mixtes	232
Figure 36 : schéma récapitulatif du concept de mesure de recherche	240
Figure 37 : opération méthodologique globale et détaillée de la mesure de recherche	241
Figure 38 : schéma d'opérationnalisation de la VI	243
Figure 39 : synopsis organisationnel de la recherche	278
Figure 40 : diagramme de présence ou absence de vides juridiques	291

Figure 41 : graphe d'épisodes exprimant les modélisations établies pour la détection des talents sportifs parmi les étudiants déficients moteurs	300
Figure 42 : graphe d'aires des références utilisées par l'avis général des répondants	303
Figure 43 : graphe d'épisodes relatifs à l'organisation des entraînements des athlètes déficients moteurs dans les espaces universitaires	305
Figure 44 : relation temporelle entre le problème d'accompagnement spécifique et ses natures	308
Figure 45 : graphe d'épisodes d'analyse du système d'accréditation	312
Figure 46 : histogramme de distribution en pourcentages des différentes modélisations	314
Figure 47 : graphe d'aires des caractéristiques de l'accès aux infrastructures sportives universitaires	316
Figure 48 : présentation des particularités d'utilisation du matériel de pratique des APSA à l'athlète et à son adéquation	318
Figure 49 : graphe d'épisodes sur l'examen de l'état des performances sportives des étudiants athlètes déficients moteurs après les JU de 2019	320
Figure 50 : ensemble des graphes de relations "détection-aptitude" et "effort-travail"	322
Figure 51 : graphe d'aires des références autour de la discipline de l'étudiant athlète déficient moteur	324
Figure 52 : pyramide des dimensions de l'action publique d'éducation inclusive	360
Figure 53 : processus ascendant pour l'atteinte des ODD en contexte d'inclusion éducative	364
Figure 54 : arbre des problèmes limitant l'implication des principaux acteurs au projet d'inclusion universitaire concerné et conséquences associées	369
Figure 55 : niveaux de diffusion des APSA dans l'environnement éducatif	372
Figure 56 : histogramme de répartition des scénarios définis par les réponses des Chefs des DASA	379
Figure 57 : hiérarchie d'apparition des scénarios exprimés par les répondants	383
Figure 58 : modèle des paramètres influençant l'engagement à la pratique des APSA à l'Université	405
Figure 59 : récapitulatif du traitement empirique de la recherche	424
 Photographies 1 à 7 : images des infrastructures et de la logistique de pratique des APSA dans certaines Universités	 386

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : cadre juridique mondial de référence sur la mise sur pied de l'éducation inclusive dans les États	34
Tableau 2: récapitulatif des régulations d'action possibles dans le secteur éducatif	70
Tableau 3 : évolution historique de la présence des APSA et des compétitions paralympiques aux JU	100
Tableau 4 : récapitulatif des théories dérivées de la gouvernance des institutions	118
Tableau 5: les sept catégories de parties prenantes et leurs particularités	131
Tableau 6 : bienfaits des APSA pour les étudiants déficients moteurs	158
Tableau 7: modèle de classification par catégories des disciplines paralympiques pour les JU	162
Tableau 8 : récapitulatif sur les différents types de construits motivationnels	179
Tableau 9 : types et sous-types de devis mixtes	233
Tableau 10 : encadré d'opérationnalisation de la VI ₁	244
Tableau 11 : encadré d'opérationnalisation de la VI ₂	244
Tableau 12 : encadré d'opérationnalisation de la VI ₃	245
Tableau 13 : tableau synoptique	246
Tableau 14 : présentation des techniques d'échantillonnage non probabiliste	250
Tableau 15 : grille d'analyse pluridimensionnelle de la recherche mixte de type action	276
Tableau 16 : devis méthodologique de la recherche	277
Tableaux 17 à 24 : distributions des éléments d'identification et analyses descriptives associées	327
Tableau 25 : perception du niveau d'aptitudes physiques des éléments de l'échantillon	330
Tableau 26 : description du handicap moteur par chaque élément de l'échantillon	331
Tableau 27 : ressenti des étudiants déficients moteurs vis-à-vis des autres étudiants	332
Tableau 28 : récurrences de l'influence des réalités environnementales estudiantines sur le rappel de la déficience	332
Tableau 29 : accès aux activités universitaires pour l'étudiant déficient moteur	333
Tableau 30 : connaissance de l'existence de la pratique des APSA aux déficients moteurs	334
Tableau 31 : importance de l'usage des APSA comme levier inclusif en milieu éducatif ...	335
Tableau 32 : connaissance de l'existence du mouvement paralympique universitaire	335
Tableau 33 : niveau d'implantation du mouvement paralympique à l'Université	336
Tableau 34 : découverte de la pratique sportive paralympique universitaire	336
Tableau 35 : ouverture et diffusion des APSA à l'Université	337
Tableau 36 : intérêt accordé à la pratique des APSA à l'Université	332

Tableau 37 : éventuelles limites à la pratique des APSA	339
Tableau 38 : pratique des APSA et place dans l'environnement universitaire	340
Tableau 39 : besoins fondamentaux apportés par la pratique des APSA à l'Université	341
Tableau 40 : importance de l'accompagnement universitaire des athlètes déficients moteurs	341
Tableau 41 : satisfaction ou insatisfaction par rapport au niveau d'intégration universitaire	343
Tableau 42 : action publique d'éducation et sentiment d'appartenance des étudiants déficients moteurs à l'Université du Cameroun	343
Tableau 43: système universitaire et inclusion académique des étudiants déficients	344
Tableau 44 : augmentation des APSA et participation maximale des étudiants déficients ..	344
Tableau 45 : attitude de l'étudiant déficient et limite à son inclusion académique	345
Tableaux 46 et 47 : croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°1	347
Tableaux 48 et 49 : croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°2	348
Tableaux 50 et 51 : croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°3	349
Tableaux 52 à 55 : récapitulatifs des tests des indicateurs	350
Tableau 56 : regroupements des tendances sur l'état de diffusion des APSA en milieu éducatif camerounais	370

RÉSUMÉ

Le projet d'inclusion en éducation impulsé par les Nations unies, et établi en vue d'offrir une éducation complète et de qualité à tous les apprenants, doit garantir le triple développement des aptitudes de ceux-ci ; quelles que soient leurs conditions intellectuelles, morales et physiques. Or, l'accès aux activités éducatives au Cameroun reste encore faible pour les personnes en situation de handicap. L'Enseignement supérieur s'est inscrit dans ce registre d'inclusion ; notamment depuis l'apparition en 2014 des compétitions paralympiques pendant les jeux universitaires organisés par la FENASU. Cet élan contribue au développement, et donc à la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur qui s'investit dans la pratique des APSA. Bien qu'il y ait encore du travail à fournir dans les différentes actions à mener, afin que la démarche inclusive voulue soit véritable et efficace.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : comment la dynamique d'inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ? L'hypothèse générale de recherche est énoncée ainsi : la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Notre objectif principal est de démontrer que la dynamique d'inclusion (constituée d'actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Autour de la théorie centrale de notre recherche qui est celle du développement humain, nous avons mené une recherche mixte constituée de trois (3) études spécifiques sur des terrains d'investigations différents ; avec un cadre théorique propre à chaque étude, et en lien avec la théorie principale déjà convoquée : une étude qualitative portant sur l'action publique d'éducation inclusive au Cameroun, axée sur le courant théorique de la sociologie de l'action publique ; une autre étude qualitative centrée cette fois-ci sur la gouvernance d'inclusion dans les Universités camerounaises, assise sur la théorie de la gouvernance ; et enfin une étude quantitative construite sur l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur du pays, basée sur les théories de la motivation et de l'autodétermination.

Les résultats traités, obtenus à l'aide des entretiens individuels semi-directifs et du questionnaire, nous ont permis de confirmer notre hypothèse générale de recherche. Concrètement, tous les participants des deux premières études nous ont permis de confirmer que l'action publique d'éducation inclusive et la gouvernance universitaire d'inclusion permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ; bien que des limites et difficultés relevées devraient être comblées et résolues en état. Quant à la dernière étude, les corrélations faites à partir du test χ^2 ont permis de conclure que l'engagement de l'étudiant déficient moteur permet la valorisation de ses aptitudes physiques ; grâce aux réponses des étudiants ayant constitué l'échantillon quantitatif de cette étude.

Il est donc nécessaire que toutes ces actions développées dans nos études soient bien construites ; afin que le défi de l'inclusion par la pratique des APSA à l'Université soit mieux relevé. Un projet d'ingénierie éducative est proposé, en vue de rendre les compétitions paralympiques plus inclusives et élitistes pendant les jeux universitaires au Cameroun.

Mots-clés : dynamique, inclusion, valorisation, aptitudes, déficient.

ABSTRACT

The project of inclusive education promoted by the United Nations, and established in order to offer a complete and quality education to all learners, must ensure the development of their skills on three aspects ; whatever their intellectual, moral or physical conditions. However, access to educational activities in Cameroon is still low for people with disabilities. Higher Education is part of this register of inclusion ; especially since the appearance in 2014 of Paralympic competitions during the University Games organized by FENASU. This impulse contributes to the development, and therefore to the valorization of the physical abilities of the student with a motor impairment who invests in the practice of APSA. Although there is still work to be done in the various actions to be carried out, so that the desired inclusive approach is genuine and effective.

We there for asked ourselves the following question : how does the dynamic of inclusion allows the valorization of the physical abilities of the student with motor impairment in Cameroon ? The general research hypothesis is stated as follows : the dynamic of inclusion allows the valorization of the physical abilities of the student with motor impairment in Cameroon. Our main objective is to demonstrate that the dynamic of inclusion (made up of coordinated actions) allows the valorization of the physical abilities of the student with motor impairment in Cameroon. Around the central theory of our research which is that of human development, we carried a mixed research consisting of three (3) specific studies on different fields of investigation ; with a theoretical framework specific to each study, and in connection with the main theory already called upon : a qualitative study on public action for inclusive education in Cameroon, based on the theoretical current of the sociology of public action ; another qualitative study focused on governance of inclusion in Cameroonian universities, based on the theory of governance ; and finally, a quantitative study built on the personal commitment of the motor impaired student of the country, based on the theories of motivation and self-determination.

The processed results, obtained using the semi-structured individual interviews and the questionnaire, allowed us to confirm our general research hypothesis. Concretely, all the participants of the first two studies have enabled us to confirm that public action for inclusive education and inclusive university governance allow the enhancement of the physical abilities of students with motor disabilities in Cameroon ; although limitations and difficulties should be addressed and resolved as it stands. As for the last study, the correlations made from the test χ^2 made it possible to conclude that the commitment of the motor impairment student allows the enhancement of his physical aptitude ; thanks to the answers of students who constituted the quantitative sample of this study.

It is there for necessary that all the actions developed in our studies must be well constructed ; so that the challenge of inclusion through the practice of APSA at the University is more concrete. An educational engineering project is proposed, in order to render Paralympic competitions more inclusive and elite during the University Games in Cameroon.

Keywords : dynamic, inclusion, valorization, abilities, impairment.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

"Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun" tel est le sujet traité pour ce travail doctoral. Dans un système éducatif comme celui du Cameroun qui s'ouvre à l'inclusion des apprenants vulnérables et en situation de handicap, il nous a semblé nécessaire de faire un examen de cette situation éducative ; et notamment dans l'Enseignement supérieur camerounais. Le choix de ce cycle éducatif n'est pas anodin. Par de nombreuses observations et des questions conséquentes, il sera remarqué que les étudiants en situation de handicap essayent tant bien que mal de participer au maintien de la cohésion universitaire ; précisément les étudiants déficients moteurs. L'usage de la pratique des activités physiques et sportives (APS) comme levier d'inclusion universitaire devient progressivement une arme pour l'insertion de ces apprenants au système ; ceux-ci en quête de rayonnement universitaire, traduit ici par d'éventuelles mesures de développement et de valorisation de leurs aptitudes physiques. Ceci est remarqué depuis l'année académique 2014 par l'intégration de certaines disciplines paralympiques pour athlètes déficients moteurs, aux universiades de sports appelées jeux universitaires (JU) ; ces dernières étant organisées annuellement, et accueillies au sein du campus d'une Université d'État hôte de l'édition.

Cependant, des réserves sur le véritable caractère inclusif de la pratique des APS pour les étudiants déficients moteurs poussent à y jeter un regard plus attentif sur le phénomène. En effet, l'exposition de certaines zones ambiguës relatives surtout à l'adaptation de la pratique sportive pour ces apprenants en fonction de leurs besoins particuliers nous a emmenés à mener des études sur des points précis ; ces derniers qui pourraient être déterminants et propices à la réussite du projet inclusif des étudiants déficients moteurs, par ces activités d'investissement corporel appelées activités physiques et sportives adaptées (APSA). C'est ainsi que nos recherches se sont orientées vers des études sur : l'action publique d'éducation inclusive (adaptée à la pratique sportive pour les apprenants porteurs de déficience motrice) ; la gouvernance des Universités dans un contexte d'inclusion ; et l'engagement même des étudiants déficients moteurs.

Pour introduire cette recherche, nous avons choisi ici de faire un exposé sur les aspects généraux de la problématique globale de notre travail. Par la suite, nous y définirons les concepts du sujet de notre recherche. Et après, nous définirons le plan de notre travail.

1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Nous présentons dans cette section le contexte et la justification de notre recherche. Ensuite, nous ferons un état général du constat empirique de la situation qui conduit au problème de cette recherche, ainsi qu'au questionnement y relatif. Nous définirons déjà la réponse éventuelle à cette question à travers l'hypothèse de recherche énoncée ; et nous donnerons l'objectif général à atteindre à l'issue de nos investigations. Les intérêts de recherche, ainsi que la délimitation et les potentielles limites d'investigations seront présentés par la suite.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

La notion d'égalité prônée par les Nations Unies est un aspect déterminant pour l'intégration et l'inclusion des couches sociales dites vulnérables. En effet, elle devrait permettre aux personnes d'avoir les mêmes chances à l'activité et à la participation dans leurs milieux de vie ; sans distinction aucune pouvant limiter les actions et la liberté d'une personne valide ou invalide (selon les canons du milieu dans lequel évolue l'individu). Tenant compte de cela, c'est sans ambiguïté que l'on peut comprendre l'ouverture et le droit à l'éducation ; s'étendant au concept de « l'éducation pour tous » (UNICEF, 1990), qui donne l'accès large à tout individu à l'instruction ; qu'elle soit en milieu formel et/ou informel.

Par essence, l'éducation vise la formation d'un individu par le développement de ses capacités intellectuelles, physiques et morales, afin de garantir son plein épanouissement et son insertion dans la société. Comme les autres déterminants de l'éducation, les aléas du développement des capacités physiques (par les pratiques pédagogiques et extrapédagogiques) constituent également un moyen d'assurer en toute harmonie, des bienfaits individuels et communautaires. C'est en partie ce que présente le préambule de la Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport proclamée par l'UNESCO (novembre 1978). Dans le même esprit, il est présenté par la suite une ouverture libre et égale des activités physiques et sport (APS) à tous. C'est ainsi que l'article premier de la Charte suscitée dispose que « la pratique de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport est un droit fondamental pour tous ». La portée de cet article impose les éléments d'inclusion et d'intégration, notamment l'activité et la participation des personnes en situation de handicap ; et ce, pour le loisir, la santé ou le rayonnement individuel dans un système par le biais du développement des aptitudes motrices. Considérant tous ces bienfaits, l'accès ouvert à la pratique des APS pour tout être humain lui apporterait peut-être bien un sentiment

d'appartenance global dans son milieu de vie ; et d'identification aux alter ego qui évoluent au même titre dans cet environnement.

Le système éducatif devrait accorder une place à la pratique des APS comme partie intégrante de la formation de tous les apprenants. Le milieu éducatif, qui se doit d'être un exemple d'intégration et même d'inclusion désormais, devrait permettre à tout apprenant de tendre aussi à l'épanouissement par la pratique au sport et des activités physiques. Notamment les sujets porteurs de handicaps divers, qui se retrouvent très souvent exclus malgré eux de toute forme d'activité de l'environnement éducatif à cause de leur incapacité (très souvent d'ordre physique/moteur, sensoriel, et mental). Ceux-ci doivent bénéficier également au développement des capacités physiques, comme les autres éléments de développement ; rappelons que ce dernier élément est un paramètre essentiel de l'éducation. Cette visée devrait tenir compte de leurs besoins spécifiques, de la nécessité de fournir des moyens divers qui répondent à leurs conditions ; dont les activités physiques et sportives adaptées (APSA). À cet effet

(...) des programmes d'activités physiques et sportives adaptées sont nécessaires à une meilleure santé, outil de lutte contre la sédentarité et l'isolement social ; ils doivent donc prendre leur place au sein des institutions, dans le cadre du projet d'établissement ..., permettant de dynamiser cette pratique, de motiver les pratiquants et de favoriser des démarches d'intégration. (Dejean, 2003).

Il ressort des propos suscités que les institutions devraient s'enquérir d'éléments susceptibles de permettre la pratique des APSA en leur sein ; ceci se greffant dans le processus de vulgarisation/promotion du sport pour tous dans une société inclusive, telle que préconisée par les Nations Unies à ses pays membres.

1.2. CONSTAT ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Au Cameroun, la pratique des APSA traine encore à s'étendre dans le territoire ; principalement dans les institutions du secteur éducatif national. Pourtant, l'État s'est engagé dans un processus d'expansion du sport pour tous les citoyens dans tous milieux et lieux normalisés. À cet effet, l'Article 2 – alinéa 5 de la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun (2018) dispose que « les activités physiques et sportives se pratiquent en milieu ouvert, scolaire, *universitaire* [emphasis ajoutée],

professionnel et carcéral ». À travers cet article, il est impliqué la participation de tous aux actions ouvertes relevant de la santé et de la culture relatives au sport. À cet effet, les milieux éducatifs doivent garantir un encadrement et un suivi semblable pour les pratiquants sans handicap, comme ceux avec un handicap. Le sport de compétition devrait également être largement ouvert pour tous dans le secteur éducatif ; ceci permettant un rayonnement et une intégration de l'apprenant athlète.

Concernant l'environnement universitaire en particulier, l'Article 2 de la Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun dispose que « ... l'État assigne à l'Enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité. ». Le caractère de ces obligations de l'État définit l'une des missions fondamentales de l'Enseignement supérieur au Cameroun ; cette dernière contraint ce niveau supérieur de l'éducation à organiser des événements universitaires grand public. Ceux-ci permettraient davantage le développement, et aussi la valorisation du potentiel pluriel de l'étudiant. À cet effet, de nombreuses manifestations d'orientation académique comme culturel ou sportif existent en état ; et elles permettent à l'apprenant de s'exprimer (et de se cultiver) à travers les plateformes créées pendant ces occasions.

- Les éditions du forum des étudiants camerounais s'ouvrent à l'orientation universitaire et professionnelle. L'étudiant trouve ici un espace d'opportunités diverses pour son cursus académique et son insertion professionnelle.
- Les éditions du festival universitaire des arts et de la culture (UNIFAC) sont abritées à tour du rôle des Universités publiques et privées, et désormais aussi dans certaines grandes écoles supérieures. Le potentiel artistique et culturel des étudiants est ainsi mis en valeur, à travers une série de compétitions opposant les Universités affiliées (théâtre, chanson, danse, photographie, poésie ...).
- Les éditions des jeux universitaires (JU) qui constituent un rendez-vous annuel sportif interuniversitaire. À travers des disciplines sportives mises en compétitions, les étudiants athlètes se surpassent physiquement dans le but d'être les meilleurs. Le potentiel sportif et donc les aptitudes physiques de ces apprenants (ayant développé leurs potentiels à travers une bonne période de préparation intensive) sont ainsi valorisés.

La valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant ainsi convoquée, particulièrement celles des étudiants déficients, ne serait une réalité que si toutes les conditions sont remplies pour le développement moteur de ceux-ci. Le droit réservé à la pratique des APS pour tout apprenant devrait intervenir dans certains actes capitaux : la préservation de la santé, le développement des automatismes physiques et de l'attention, l'épanouissement général et l'appartenance à l'environnement éducatif. De ce fait, l'apprenant en situation de handicap devrait aussi bénéficier de ce droit. Celui-ci, à travers l'Article 20 de la Loi portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun (2010), a la garantie de ce bénéfice ; surtout que cet article présente les APS comme l'une des techniques citées de prise en charge médicosociale du handicap.

Du fait que l'environnement universitaire forme davantage les citoyens à la vie sociale, il doit donc permettre la libre pratique de toute activité à tous les éduqués volontaires. Les pouvoirs publics encouragent pourtant la participation pour tous les étudiants aux activités socioculturelles, telles que les APS ; ceci par la disposition de l'Article 6 de la Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun (2001). Pourtant les étudiants déficients moteurs particulièrement, catégorie d'étudiants en situation de handicap plus représentée et observée dans les activités universitaires, présentent encore des difficultés d'accès aux APS. Déjà, l'auteure Mbiapa nous aura fait remarquer dans son article paru en 2015 qu'une faible proportion de personnes vivant avec un handicap (PVH) a accès aux études supérieures ; soit un pourcentage estimé à 3% seulement, sur les 15% de la population nationale recensée des PVH (source venant du Groupe d'initiative commune des handicapés du Cameroun ou GIC-HandyC). Ce rendu est quelque peu représentatif de l'état de participation aux APSA (par les disciplines paralympiques en compétition aux JU) par les étudiants athlètes déficients moteurs. Nos investigations menées dans les services de la Fédération nationale des Sports universitaires (FENASU), structure qui dépend du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP), nous ont permis de relever une faible participation générale des étudiants athlètes déficients moteurs ; soit un pourcentage oscillant entre 4% et 4,5%, du nombre total d'athlètes inscrits pour les JU (archives de la FENASU, de l'édition 2014 à l'édition 2019).

Ces états laissent transparaître un certain malaise de la situation générale d'inclusion des étudiants déficients moteurs dans le système universitaire. Ceci pourrait être dû entre autres à plusieurs niveaux de déséquilibre.

- Une difficulté dans la saisie, la manipulation conforme et la mobilisation des acteurs autour des instruments de l'action publique d'éducation inclusive, qui pourrait

survenir à cause d'une banalisation, et même d'une méconnaissance des textes réglementaires en faveur de l'inclusion de ces apprenants dans la courroie éducative (Mbiapa, 2015). Ce qui rend lourd toute démarche en ce sens.

- Des difficultés dans la dynamique de gestion sociale et d'accompagnement spécifique des étudiants déficients moteurs dans les Universités camerounaises, qui justifient des limites dans les actes de gouvernance universitaire, à éradiquer absolument (Tchombe, 2017). En rapport avec l'aspect pénible de l'usage de la pratique des APSA comme vecteur d'inclusion à l'Université (vue comme étant une organisation), les auteures Hurtis et Sauvageot (2018) ont précisé qu'il existe des inégalités dans la pratique du sport pour tous.
- Des difficultés de mobilisation des ressources propices à l'engagement personnel des étudiants déficients moteurs à l'univers sportif universitaire, qui se présentent comme de véritables obstacles face à l'action volontaire de ces étudiants, et qui réduisent leurs propres démarches vers le rayonnement universitaire. Ces difficultés occultent ainsi les bienfaits des APS pour ces apprenants, relevés par Djibalene en 2010 : la possibilité offerte par les APS de surmonter leur handicap en développement une meilleure conception de soi ; l'accession à une certaine autonomie ; et l'accroissement de la participation universitaire.

Au regard de ces difficultés affichées, il se pose donc le problème de ***la limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun***. Cette réalité contribue au fait que cet apprenant ne puisse toujours pas bénéficier d'une pleine et globale éducation de qualité, en toute équité et égalité ; ce qui rend pénible le processus d'atteinte des objectifs de développement durable (ODD) définie par l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 2015. De ce fait, des mesures doivent être prises afin de garantir un accès large à toutes activités universitaires comme les APSA aux minorités estudiantines, principalement aux étudiants en situation de handicaps moteurs ; tout en tenant compte de leur condition spécifique.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

Plusieurs actions peuvent être développées et menées pour impulser une démarche inclusive par la pratique des APSA pour l'étudiant déficient moteur au Cameroun ; garantissant ainsi le développement et la valorisation des aptitudes physiques de celui-ci. Le respect de ses besoins particuliers, liés surtout à sa condition motrice, ne doit pas être altéré.

- L'action publique d'éducation en contexte d'inclusion doit d'abord être bien perçue par tous les intervenants pour la promotion d'une pareille démarche dans tout le territoire national. L'auteur Lo Ndiaye (2009) déjà a souligné en quelque sorte la mission régaliennne de l'État, à s'assurer de l'éducation inclusive des apprenants déficients moteurs. Pour cela, les composantes de l'action publique (Hassenteufel, 2011) doivent être cohérentes et tenues rigoureusement : * les fondements qui définissent les bases idéologiques du projet inclusif dans l'environnement éducatif (quel que soit le levier utilisé, et davantage par la pratique des APSA) ; * les instruments règlementaires, scientifiques et techniques, très importants à définir pour une bonne application de ladite action publique ; * et enfin le public, représenté ici par l'environnement éducatif formel qui subit le projet inclusif (l'Université spécifiquement pour cette recherche).
- La gouvernance universitaire sociale mise à l'épreuve permanente de l'inclusion des étudiants déficients moteurs doit toujours se renouveler et proposer ainsi une stratégie pour relever le défi. Grâce au Document de stratégie de développement de l'Université de Yaoundé 1 (UY1) établi en 2018, des indices de gouvernance universitaire sociale (IGUS) servent d'éléments de focalisation pour l'émergence et le maintien de la démarche inclusive dans les institutions universitaires camerounaises : * l'assistance et l'accompagnement des étudiants déficients moteurs ; * la représentativité du mouvement paralympique universitaire ; * la diversité et l'adaptation des infrastructures sportives aux APSA ; * et enfin les performances des étudiants athlètes paralympiques aux JU.
- L'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur est nécessaire pour la réussite de son inclusion ; car celle-ci nécessite également une participation de cet apprenant à ce projet. Des éléments traités par de nombreux auteurs, et qui émanent de sa propre personne, sont ainsi convoqués : * la perception et le vécu du handicap moteur (Djibalene, 2010 ; Gardou ; 2006 ; Lachheb & Moualla, 2009 ; Lawrence, 2006) par l'apprenant dans le milieu universitaire ; * la connaissance des APSA comme l'a pensé l'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ) en 1984 ; * le sentiment d'appartenance à l'environnement universitaire (St-Amand, 2015) ; * la motivation et l'autodétermination à la pratique sportive (Brunel, Chantal & Schiano-Lomoriello, 2015).

D'autres actions existent pour rendre encore plus dynamique le processus d'inclusion des PVH inscrits dans les Universités ; notamment les actes de communication qui doivent intervenir absolument dans les actions précédemment citées. Il nous contraint donc à nous poser la question de recherche suivante : ***comment la dynamique d'inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?*** En d'autres termes, quelles actions combinées permettent l'inclusion de l'étudiant déficient moteur, par le développement et la valorisation de ses aptitudes physiques à travers la pratique des APSA ? Apporter des éléments concrets de réponse à cette question fera le contenu même de notre recherche.

1.4. HYPOTHÈSE ET OBJECTIF DE RECHERCHE

L'énoncé d'une tentative de réponse à notre question de recherche doit constituer le leitmotiv de notre travail. C'est définir ainsi l'hypothèse de recherche qui est la suivante : ***la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.***

À travers cette hypothèse de recherche énoncée, nous chercherons à atteindre l'objectif de recherche suivant : démontrer que la dynamique d'inclusion (constituée d'actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

1.5. INTÉRÊTS DE RECHERCHE

L'intérêt est l'attention que l'on porte à quelque chose. Selon Sillamy (2006), il s'agit de « ce qui importe à un moment donné ». C'est ce qui présente une utilité pour un individu ou un groupe. Notre étude présente plusieurs intérêts, qui s'ouvrent spécialement aux dimensions éducative, scientifique, pratique et sociale.

1.5.1. INTÉRÊT ÉDUCATIF

Cette recherche se veut d'apporter une pierre à l'édifice du progrès de l'éducation au Cameroun ; celle-ci qui doit de plus en plus s'accorder avec l'inclusion des apprenants vulnérables comme ceux porteurs de déficience motrice. Dans un contexte international qui encourage une éducation pour tous et de qualité dans le monde, il paraît comme évident de mener des réflexions pouvant contribuer au développement intégral de toutes les aptitudes (cognitive, morale et physique) des apprenants sans aucune limitation ; et participer à leur épanouissement par la participation fluide, libre et ouverte à toutes les activités éducatives

(purement pédagogiques, ou para pédagogiques). Notre recherche s'est donc particulièrement intéressée au développement physique des étudiants déficients moteurs, à travers la pratique des APSA pour une éducation plus inclusive dans le milieu universitaire.

1.5.2. INTÉRÊT SCIENTIFIQUE

Il réside spécialement sur le fait que cette recherche permettra de cerner les diverses barrières que rencontrent les personnes en situation de handicap moteur, dans leur processus d'intégration en milieu académique ; par la pratique et la participation aux activités universitaires pouvant développer et mettre en valeur leurs aptitudes physiques. En effet, la réussite de l'inclusion dans l'espace universitaire de ces étudiants particuliers passe forcément par la connaissance de leurs besoins. Il faut donc rendre dynamiques et concrètes des mesures et des stratégies spécifiques (existantes ou pas), qui auront pour but ultime de faire d'eux des parties à part entière de la communauté universitaire. Les étudiants déficients moteurs bénéficieront ainsi de la quasi-totalité des paramètres d'une nette éducation, reposant principalement ici sur le développement et la valorisation de leurs aptitudes physiques.

1.5.3. INTÉRÊT PRATIQUE

Notre recherche donnera l'opportunité de déterminer les moyens adéquats permettant un brassage intégral dans la communauté universitaire. Leurs mises sur pied et leurs implications dans le processus d'inclusion doivent davantage ouvrir la pratique de diverses activités académiques aux étudiants en situation de handicap moteur précisément, en fonctions de leurs besoins et de leur détermination. Ces moyens sont basés sur les mesures des pouvoirs publics ; et aussi fixés sur l'attitude de ces étudiants eux-mêmes.

La recherche permettra également d'envisager un essor considérable de nouvelles formes d'activités physiques, qui pourront davantage intéresser les étudiants déficients moteurs ; et contribuer ainsi à la valorisation de leurs aptitudes physiques.

1.5.4. INTÉRÊT SOCIAL

S'intéresser à la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur, revient tout d'abord à s'assurer du développement de ses capacités motrices. En effet, cet élément dernier est bel et bien un paramètre précis de l'action éducative sur tout apprenant. Son absence ou sa limite pourrait entraver l'épanouissement de l'éduqué dans la société, et se constituer ainsi comme un frein aux processus d'inclusion en milieu éducatif. Notre étude permettra donc de trouver des moyens spécifiques pour encourager cet élan d'inclusion en

milieu universitaire ; afin que les étudiants en situation de handicap moteur se sentent encore plus acceptés et considérés dans cet environnement éducatif d'accueil, et par conséquent dans la société.

1.6. DÉLIMITATIONS ET DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE

Notre travail s'est déroulé dans un cadre scientifique bien défini dans le temps et dans l'espace.

- Au niveau temporel, nous avons conduit notre recherche durant tout notre cursus doctoral. Durant une période de trois (3) ans et six (6) mois exactement, nous avons balayé les activités de recherche suivantes : * la revue de littérature et les préenquêtes pendant deux (2) ans ; * les travaux empiriques pendant un (1) an ; * et la rédaction définitive de la thèse pendant six (6) mois.
- Au niveau spatial, nos investigations se sont déroulées sur des terrains de recherche divers : * les institutions publiques pour l'action publique d'éducation inclusive ; * les institutions universitaires à travers leurs Directions du Centre des Œuvres universitaires (DCOU), leurs Divisions des Activités Sportives et Associatives (DASA) et leurs Services des Sports ; * la communauté estudiantine déficiente motrice, avec le soutien de la Coordination des Associations des Étudiants Handicapés des Universités du Cameroun (CAEHUCAM) et des mouvements paralympiques universitaires.

Notre recherche n'a pas été de tout repos. Nous avons rencontré des difficultés durant nos investigations ; notamment celles-ci :

- ❖ la suspension et la baisse du régime des activités en général, conséquentes aux restrictions liées aux mesures-barrières de propagation de la crise sanitaire mondiale ;
- ❖ les mutations de personnel dans certaines institutions ;
- ❖ la lenteur administrative dans certains services ;
- ❖ la réticence et le refus de collaboration, perçus surtout dans la communauté des étudiants déficients moteurs ;
- ❖ les limites matérielles de plusieurs ordres.

Toutefois, il y a eu aussi de nombreuses facilités ; ce qui a permis que ce travail soit effectué et rendu.

2. DÉFINITIONS DES CONCEPTS CLÉS DU SUJET ET PRÉSENTATION DU CADRE THÉORIQUE CENTRAL

Dans cette section, il nous est donné de définir les mots constructeurs de notre sujet de recherche ; ainsi que de présenter notre cadre théorique de référence central.

2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS CLÉS DU SUJET DE RECHERCHE

Notre sujet est intitulé "**Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun**". Il est construit par des concepts fondamentaux, pour lesquels nous apportons respectivement une définition.

2.1.1. DYNAMIQUE

Selon le dictionnaire Larousse consulté en ligne (www.larousse.fr), le mot "dynamique" renvoie à tout ce « qui manifeste de l'énergie et de l'efficacité » ; ou ce qui provoque la force et le mouvement (Larousse, 2021, Dictionnaire). Pour le réseau de recherche Geoconfluences en ligne (geoconfluences.ens-lyon.fr) mis en jour en 2021, ce mot se définit comme « ... un changement ; une évolution et, par extension, une capacité à changer, à évoluer. » (Geoconfluences, 2021, Glossaire). La dynamique impose des actions qui provoquent une mutation progressive d'un état, ici perçue dans un élan positif.

Dans une organisation quelconque, la dynamique évolutive et progressiste se caractérise par les éléments suivants : l'action, le changement en permanence, la communication entre pôles, et la prise de décision positive (Desreumaux, 2015). Ces éléments adaptés à notre recherche, seront vus sur le plan de l'essor de l'inclusion des étudiants déficients moteurs dans l'Enseignement supérieur camerounais : l'action publique, le mode de gouvernance dans les Universités et l'engagement des apprenants mis en cause.

2.1.2. INCLUSION

Le dictionnaire Larousse en ligne présente ce mot comme une « action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion... » (Larousse, 2021, Dictionnaire). Il est perçu par cette définition, le sens de retirer une personne vulnérable de sa situation de marginalisation ; donc en fait, de rompre avec l'inégalité.

Selon la définition proposée par le portail en ligne de l'Université du Québec à Montréal - UQAM (edi.uqam.ca),

L'inclusion se rapporte à la création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux *mêmes possibilités* [emphase ajoutée]. ... l'inclusion exige qu'on recense et supprime les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à *la participation et à la contribution des personnes* [emphase ajoutée]. Elle exige également une affirmation des valeurs et des principes d'équité, de justice et de respect en se montrant ouverte à différentes opinions et perspectives, en acquérant une compréhension des autres cultures, expériences et communautés... .

L'inclusion vise *la transformation des milieux d'études* [emphase ajoutée] ... pour les adapter à la diversité des personnes. (UQAM, 2022, Lexique).

À cet effet, nous comprenons ainsi que la réussite de tout projet d'inclusion nécessite absolument la conception d'une stratégie particulière ; encore plus lorsqu'elle s'impose de fait à l'environnement éducatif.

2.1.3. DYNAMIQUE D'INCLUSION

Dans le cadre de notre recherche, cette expression renvoie à un ensemble d'actions stratégiques, dont la combinaison et la coordination peuvent provoquer un mouvement évolutif positif d'insertion d'une entité dans un système. La dynamique d'inclusion se veut de lutter efficacement contre l'exclusion et la marginalisation des personnes et/ou des groupes.

2.1.4. VALORISATION

Selon le dictionnaire Larousse en ligne, ce mot renvoie à l'« action de donner de la valeur, plus de valeur ... à quelqu'un ; fait d'être valorisé... . » (Larousse, 2021, Dictionnaire). Selon la définition proposée par l'auteur Huas dans la fenêtre psychologique du portail médical en ligne "docteurclic" (www.docteurclic.com),

La valorisation consiste à trouver chez une personne toutes les raisons qui vont lui donner une meilleure image d'elle-même. La valorisation a un aspect très positif lorsqu'elle permet de restaurer une confiance perdue ou une image ébréchée. Elle est une sorte de baume sur une plaie, et instaure le début d'une cicatrisation psychologique. ... elle est un

moyen de conquérir grâce à la confiance ... un peu plus d'autonomie. (Huas, 2010, Psychologie de l'enfant - Valorisation).

Ce concept s'avère ainsi comme un réformateur de la conception de soi, chez l'individu qui a subi un traumatisme (corporel pour le cas échéant) pouvant affecter négativement sa personnalité ; et le pousser à se renfermer sur lui-même.

2.1.5. APTITUDES ET APTITUDES PHYSIQUES

Selon la définition proposée par Sillamy (2006), l'aptitude est la « disposition naturelle et acquise à effectuer certaines tâches ». Elle permet de différencier les individus. Exactement comme c'est mentionner dans la définition donnée dans le portail en ligne Les "Définitions" (lesdefinitions.fr); selon laquelle

(...) Le mot aptitude désigne les caractéristiques psychologiques permettant de pronostiquer des différences interindividuelles dans les situations futures d'apprentissage.

Le concept tire son origine du terme latin "aptus" qui veut dire « capable de ».

... le vocable renferme aussi bien les capacités cognitives que les caractéristiques émotionnelles et de la personnalité. ("Les Définitions", 2021, Définition d'aptitude).

C'est ainsi qu'on aura des niveaux d'aptitudes qui varient d'une personne à une autre. En milieu éducatif, on distinguera principalement des aptitudes d'ordres intellectuel, moral, physique/moteur ; qu'il faudra développer pour l'épanouissement de l'apprenant.

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes intéressés aux aptitudes physiques ; celles-ci qui convoquent l'investissement du corps et de la motricité d'un individu.

2.1.6. DEFICIENCE – DEFICIENCE MOTRICE – ETUDIANT – DEFICIENT MOTEUR – ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR

Suivant la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé - version pour Enfant et Adolescent (CIF-EA) conduite par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), « les déficiences désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique, tels qu'un écart ou une perte importante. » (OMS, 2012). Quand la fonction motrice présente des dysfonctionnements, on parle de déficience motrice ; et par extension, nous parlerons aussi de handicap moteur dans ce travail.

L'étudiant ici dans cette recherche, est tout apprenant inscrit dans un cycle d'Enseignement supérieur. L'étudiant déficient moteur est celui qui présente une déficience motrice. Celle-ci peut constituer un blocus pour l'exécution d'une activité universitaire ; ou pour sa participation aux événements et activités universitaires.

2.1.7. VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ÉTUDIANT D'EFFICIENT MOTEUR

Ce concept renvoie en fait à toute situation de rayonnement de l'étudiant déficient moteur, par l'expression de ses capacités motrices. Dans le cadre de ce travail, cette expression est conséquente de la réussite des actions combinées et coordonnées d'inclusion universitaire par l'usage de la pratique des APSA.

2.2. PRÉSENTATION DE LA THÉORIE CENTRALE DE LA RECHERCHE

Notre recherche est assise sur un courant théorique central, sur lequel se greffera tout autre courant développé dans la suite de notre exposé doctoral. Compte tenu du fait que ce sujet pose un problème relatif au développement des capacités et aptitudes physiques, donc à un autre pan de la construction de l'être humain, nous avons opté naturellement sur la théorie du développement humain.

L'auteur Kanala (2002) définit le développement humain comme étant « le processus de croissance jusqu'à la maturité. Stricto sensu, il s'agit de la croissance biologique d'un zygote jusqu'à l'être humain adulte ». De façon plus élargie, l'auteur donne un sens figuré au concept en disant qu'il s'agit « d'un processus de développement de la société humaine qui a plusieurs dimensions : économique, culturelle, environnementale, d'éducation, de santé publique, etc. ». Ainsi, tout secteur met sur pieds des indicateurs de développement humain afin de dynamiser ses actions, et donner la possibilité aux individus de prétendre au rayonnement de leurs potentiels divers. Les interactions entre des facteurs personnels et les facteurs environnementaux doivent être harmonieuses pour garantir le développement humain.

Le développement humain se place comme un miroir de référence à la façon de vivre d'un individu dans l'environnement où il évolue au quotidien. À partir de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 jusqu'aux objectifs de développement durable (ONU, 2015), ce concept veut inclure la notion de bien-être et d'épanouissement en toute équité et égalité. Il est donc normal que ce concept soit le socle de tout projet comme

l'inclusion, dans un secteur de développement comme l'éducation. De ce fait, dans son rapport sur la situation de développement dans les Amériques, le Secrétariat exécutif au Développement intégré (SEDI) présente l'éducation comme un « (...) facteur essentiel pour améliorer les niveaux de vie, dynamiser le *développement économique et humain* [emphase ajoutée] et favoriser l'inclusion sociale. » (SEDI, 2017). Ainsi, le développement humain en éducation permet l'épanouissement général de tout apprenant ; et garantit son immersion dans l'environnement éducatif qui l'accueille pour sa formation, dans le respect de sa dignité.

Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) voit le développement humain au-delà du simple bien-être à garantir à l'individu dans son milieu d'accueil. En effet, ce concept théorique « (...) a pour objectif de créer un environnement dans lequel les individus puissent *développer pleinement leur potentiel* [emphase ajoutée] ... en accord avec leurs besoins et leurs intérêts. » (PNUD, 2001). Tout environnement éducatif de qualité devrait donc se définir à travers cette vision ; permettant ainsi à tout éduqué, en toute égalité et équité, de trouver des éléments dans l'institution éducative pour son essor en fonction de ses particularités.

Notre travail trouve son impulsion sur l'une des missions de l'Enseignement supérieur définie sur l'appui au développement (cf. Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun, 2001). Ceci implique que le milieu universitaire doit garantir l'essor de la société et de tous les membres de la communauté universitaire (les étudiants dans le cas échéant, sans distinctions), dans ses activités. Tout au long de notre exposé, le développement humain interviendra dans l'explication théorique des actions d'inclusion applicables pour la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Ainsi pour toutes les théories convoquées par la suite, il sera présenté un lien particulier avec le développement humain.

3. PARTICULARITÉS ET PRÉSENTATION DU PLAN DE RÉDACTION

La rédaction de notre travail suit la dernière édition des normes méthodiques de l'American Psychological Association (APA) françaises, septième (7^e) du genre sortie en 2019. Nous avons suivi la description faite dans l'ouvrage de Debret (2020), qui présente les normes APA comme « ... un ensemble de règles applicables à la mise en page, à la rédaction, ainsi qu'à la citation des sources dans un écrit universitaire. ».

La conjoncture de notre travail de recherche nous a conduits à opter pour la rédaction d'une thèse par des études (dans lesquelles peuvent être extraites des potentiels articles scientifiques) ; qui nous permettra de traiter les éléments de dynamique d'inclusion de façon particulière. L'introduction faite a présenté la problématique générale de notre recherche. La suite de la rédaction du travail présentera les axes suivants.

- Le cadre théorique de référence constituera la première partie de notre travail. Il s'articulera sur trois (3) chapitres, qui développeront chacun une action d'inclusion universitaire particulière en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur. C'est ainsi qu'on aura : le premier chapitre qui portera sur l'action publique d'inclusion ; le deuxième chapitre qui portera sur la gouvernance universitaire d'inclusion ; et le troisième chapitre qui portera sur l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur.
- Le cadre méthodologique constituera la seconde partie de notre travail. Il portera trois (3) chapitres : le quatrième chapitre qui donnera la méthodologie générale ; le cinquième chapitre qui présentera le traitement des résultats de terrain ; et le sixième chapitre qui présentera les interprétations, la discussion et le projet d'ingénierie éducative.
- Une conclusion générale qui fera le rappel de tout notre travail ; et s'ouvrira pour d'éventuelles prochaines recherches.

PREMIÈRE PARTIE.

CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE.

Cette partie présente les différentes actions propices à l'inclusion universitaire de l'étudiant déficient moteur, en vue de son développement moteur et de la valorisation de ses aptitudes physiques. La série d'exposés qui va suivre permet de construire le cadre théorique de référence de notre recherche. Ce travail est fait à travers des études développées sur la base des éléments suivants : des assises contextuelles ; les états des lieux spécifiques ; la problématique liée à chaque étude ; la littérature critique adaptée pour chaque étude ; des courants théoriques appropriés à chaque étude (présentations, limites, plus-values pour l'étude), ainsi que leurs liens avec la théorie du développement humain qui est la théorie centrale de notre recherche.

Le cadre théorique de notre recherche se construit donc autour de trois (3) études fondamentales, qui présentent respectivement des actions d'inclusion ; celles-ci qui devraient provoquer une dynamique générale d'inclusion permettant le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. La première étude développe l'action publique d'éducation inclusive de façon générale pour l'apprenant déficient moteur (en contexte universitaire en particulier), en orientant notre cadre de recherche vers l'inclusion de cet éduqué par la pratique des APSA en milieu éducatif formel. La deuxième étude se veut être un exposé sur la stratégie de gouvernance universitaire d'inclusion adaptée à la pratique du handisport par l'étudiant dans les Universités camerounaises. Et enfin la troisième étude s'est focalisée sur l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur à la pratique de ces activités.

CHAPITRE 1. ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'APPRENANT DÉFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.

L'étude menée dont l'exposé est fait dans ce chapitre, premier du genre, s'intéressera principalement à l'action publique en faveur de toute démarche d'inclusion éducative des apprenants déficients moteurs par le développement et la valorisation de leurs aptitudes physiques ; notamment dans le système universitaire. Le Cameroun, pays membre des Nations Unies, se doit d'inscrire son secteur éducatif à tout élan international pouvant conduire l'éducation nationale au respect des droits de l'Homme et à l'équité. Ainsi, le slogan « éducation pour tous » par des pratiques éducatives diverses plus ouvertes et adaptées aux conditions de tous les apprenants, devrait emmener vers l'émergence ; et donc au développement durable. Telle est la quintessence des missions régaliennes de l'Enseignement supérieur au Cameroun, qui les lui sont assignées par l'État camerounais. Comme pour toute étude, une mise en condition est nécessaire par la présentation d'une problématique élaborée en bonne et due forme. Cette dernière permettra de faire un état sur la vision générale de l'éducation inclusive (dans le monde et au Cameroun) ; notamment avec l'usage de la pratique des activités physiques et sportives adaptées, comme moteur d'inclusion éducative par la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient (en général, et déficient moteur en particulier). Cet état critique de la littérature visitée et analysée nous conduira vers la construction d'un cadre théorique approprié à cette étude particulière.

1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique de ce chapitre permettra de mettre en exergue un contexte d'étude, avec des arguments d'observation empirique ; ce qui permettra de justifier notre choix d'étude. Ensuite, il nous restera de poser la problématique adaptée à ce chapitre. Celle-ci s'articulera sur la présentation du problème soulevé par cette étude, le questionnement qui en découle, l'objectif et l'hypothèse fixée pour ce cas particulier de recherche.

1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

La définition de l'inclusion en éducation est un large chantier qui devrait intéresser largement les pouvoirs publics, et les décideurs du secteur dans le monde et dans les États comme le Cameroun. Ce dernier, inscrit comme pays membre de l'Organisation des Nations Unies et forcément des organismes de ramifications de celles-ci comme l'UNESCO, doit absolument s'aligner derrière les démarches internationales pour garantir une éducation de qualité dans le monde ; tel que présente l'objectif du développement durable N°4(ONU, 2015). Encore plus que ce pays, situé en Afrique centrale, fait partie des pays ayant ratifié ces différents éléments de construction d'une éducation davantage ouverte et accessible à tout être humain, quelle que soit la condition physique ou sociale de celui-ci.

L'éducation, droit fondamental pour tout humain (Déclaration universelle des droits de l'Homme- Article 26 -, 1948), se doit d'offrir un large accès à l'individu lambda. Ceci permettra, comme l'a mentionné Sillamy (1989, 2006), un épanouissement social de l'individu ; en développant ses capacités intellectuelles, morales et physiques. Ces trois paramètres sont ceux sur lesquels se définit l'éducation. Ledit développement, il se fait soit par les activités ou actes pédagogiques d'enseignement-apprentissage en condition de classe ; soit via les activités para pédagogiques, qui contribuent elles aussi à la formation intégrale des éduqués. Et cette émancipation tripartite devrait être, en principe, similaire et pareille pour n'importe quel individu qui veut bénéficier des offres de l'éducation, pour son bien-être en communauté. Ceci sans aucune restriction liée à sa classe sociale, la physionomie de l'apprenant ; qu'il soit dit apte ou inapte, valide ou invalide. Tout est de trouver des mesures pour que sa condition et ses besoins soient considérés. C'est aussi en cela qu'est représentée la marque mondiale d'égalité pour tous, notamment dans l'éducation.

Le particulier concept d'égalité pour tous les individus prônée par les NU est un aspect déterminant pour l'intégration et l'inclusion des couches sociales dites vulnérables. En effet, elle devrait permettre aux personnes d'avoir les mêmes chances à l'activité et à la participation dans leurs milieux de vie ; sans distinction aucune pouvant limiter les actions et la liberté d'une personne valide ou invalide. Tenant compte de cela, c'est sans ambiguïté que l'on peut comprendre l'ouverture et le droit à l'éducation ; s'étendant au concept de « l'éducation pour tous » (UNICEF, 1990), qui donne l'accès large à tout individu à l'instruction. L'éducation inclusive sera ainsi évoquée ; et progressivement, établira ses balises.

Le secteur éducatif camerounais veut bel et bien s'inscrire dans les démarches plus soutenues d'inclusion. Mais le constat fait après observation est celui des difficultés dans la pleine considération des apprenants en situation de handicap dans le système éducatif global du pays. En effet, dire que l'aspect égalitaire pour tout apprenant à toutes les pratiques éducatives est une réalité totale s'avère être un leurre. Nos premières investigations auprès de certains points focaux de l'éducation nationale nous feront constater que les apprenants déficients ne sont pas vraiment considérés dans toutes les activités du milieu éducatif, qui pourraient contribuer au développement intégral et global de toutes leurs aptitudes. Et de ce fait, garantir leur rayonnement dans le milieu éducatif ; mais également dans la société en général. Ceci s'est avéré conforme aux problèmes qu'a soulevé le Document de politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées et plan d'action 2017-2021 (MINAS, 2017), relatifs à l'éducation des PVH au Cameroun. En effet, ce document souligne comme problème majeur celui de la faiblesse dans la prise en compte des besoins éducatifs spéciaux des apprenants déficients ; précisément en termes de politique et d'action publique d'éducation à tous les paliers d'enseignement.

L'apprenant en situation de handicap a besoin d'être plus inclus dans le système éducatif camerounais ; notamment par sa pleine participation et son accès à toutes les activités du milieu éducatif qui devrait l'accueillir pour son épanouissement. Ceci dans le but de rester en conformité avec l'inclusion éducative des PVH, défendue avec hargne par les NU par l'article 24 de la Convention Internationale du Droit des personnes en situation de handicap. Les déficients moteurs qui sont pourtant les plus représentatifs dans le déploiement du système éducatif camerounais selon le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) en date (pilote par le Bureau central des recensements et des études de la population – BUCREP en 2010), se présentent ainsi comme les premières PVH par qui l'on pourrait expérimenter l'inclusion éducative dans sa globalité. Revenant sur le dernier RGPH, troisième du genre dans son Tome 13 portant sur la situation socioéconomique des PVH (BUCREP, 2010), il est mentionné que 21% de personnes déficientes scolarisées présentent un handicap moteur (soit 15,3% pour les infirmes des membres inférieurs, et 6,3% pour les infirmes des membres supérieurs). En termes de scolarisation, ce taux reste faible ; et si tel est le cas, l'on pourrait comprendre la difficulté d'accès à la totalité des pratiques en milieu éducatif. L'auteur camerounais Mbom (2012) relevant le fait qu'il existe encore de fortes disparités dans l'accès aux services éducatifs, une idée qu'aura déjà partagée Mimche en 2004, parlera de « non scolarisation » pour mettre plus d'accent sur ce faible taux relevé.

Concernant le système universitaire pour lequel nous portons particulièrement notre intérêt, l'article en ligne de Mbiapa paru en 2015 nous renseigne du fait que juste 3% de la population des PVH estimée à 15% (selon le Groupe d'initiative commune des handicapés du Cameroun ou GIC-HandyC), a accès à l'enseignement supérieur au Cameroun. En même temps, l'auteure relève des informations reçues d'un ancien président de la Coordination des Associations des Étudiants Handicapés des Universités du Cameroun (CAEHUCAM), que ces étudiants soient encore marginalisés au pays. Cette marginalisation relevée serait notamment liée à une faiblesse de textes règlementaires, dont les présents sont même déjà très peu pris en compte (Mbiapa, 2015). Il sera judicieux de souligner que, l'évocation des lois et textes règlementaires nous imposera dans notre actuelle étude de jeter un coup d'œil sur les politiques publiques d'inclusion dans le système éducatif camerounais ; ces dernières qui s'ouvriront vers l'action publique d'éducation inclusive.

Le milieu universitaire comme tout autre cycle d'éducation nationale est constitué de plusieurs activités éducatives qui assurent la formation et le développement intégral des apprenants. L'une de ces activités, autant assise sur les actes purement pédagogiques d'enseignement-apprentissage que sur les activités périéducatives, est la pratique de l'activité physique et sportive (APS). Celle-ci s'occupe particulièrement du développement des aptitudes physiques de l'apprenant, l'une des dimensions de l'éducation. Nos préenquêtes au sein de l'environnement éducatif, principalement auprès des différents acteurs concernés par le moulage « éducation – handicap – sport », nous ont permis de constater que les apprenants en situation de handicap au Cameroun souffrent de l'absence du développement des aptitudes physiques dans leur cycle complet d'apprentissage. Toutefois, nos premières investigations nous ont conduits vers la Fédération Nationale des Sports universitaires (FENASU) sur laquelle nous avons placé notre principal corpus de recherche. La FENASU, organe du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP) qui porte la tutelle du sport universitaire, s'assure également du rayonnement du potentiel physique et du talent sportif des étudiants à travers les Jeux universitaires (JU). Ces derniers constituent un rendez-vous estudiantin de promotion du sport académique. Selon les propos recueillis d'A. Ndio Bakagna, actuel coordonnateur technique du Bureau exécutif national (BEN) de la FENASU, les JU se sont ouverts depuis l'édition 2014 à l'Université de Douala aux sports paralympiques (communication personnelle, 3 mai 2019). Ceci afin d'inclure les étudiants athlètes en situation de handicap moteur particulièrement, car les disciplines sportives paralympiques présentes actuellement ne sont destinées qu'à leur catégorie de handicap. Dans la même

lancée, le coordonnateur technique du BEN a tenu à souligner que l'objectif est surtout de promouvoir aussi le potentiel sportif des personnes en situation de handicap ; bien que relevant une difficulté d'accompagnement malgré les efforts consentis.

L'insertion des disciplines paralympiques aux JU par le MINESUP par l'action de la FENASU devrait servir d'action d'éducation inclusive en milieu académique; en concert avec le Comité Paralympique Camerounais (CNPC), le ministère des Sports et de l'Éducation physique par l'action de la Division du Développement de l'Éducation Physique (DDEP) ; et le regard attentif du ministère des Affaires sociales (MINAS) par les démarches de la Direction des Personnes Âgées et des Handicapés (DPAH), et en particulier son Service de Promotion de l'Éducation Inclusive (SPEI). Tous ces organes de tutelle d'inclusion en milieu éducatif devraient agir en symbiose parfaite, afin de rendre plus dynamique et plus solide ce pan d'inclusion éducative. C'est par ce jeu d'acteurs décelé et défini à la suite de nos investigations, que devrait se construire une véritable action publique inclusive d'éducation favorable à la valorisation du potentiel physique des apprenants déficients (principalement des déficients moteurs). Cette valorisation qui s'obtient par l'assurance du développement des aptitudes motrices de ces apprenants, et qui conditionne ainsi leur rayonnement dans l'univers académique.

1.2. PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Cette section nous permettra de définir le problème véritable que soulève cette étude. La question de recherche sera posée ; ce qui nous conduira d'énoncer l'hypothèse de cette recherche particulière, et de définir son objectif.

1.2.1. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

La définition d'une action publique tient compte de plusieurs paramètres, sur lesquels repose son analyse. C'est donc la même démarche que suivent les actions publiques d'éducation en générale, et d'éducation inclusive en particulier ; et ceci, quel que soit le levier utilisé pour assurer cette action.

En effet, plusieurs auteurs ont évoqué dans leurs travaux les différents paramètres, éléments ou facteurs d'une action publique ; celle-ci qui devrait en principe intervenir dans la résolution d'une situation problème dans le tissu social ou le secteur de société concerné. Cette résolution de ce qui paraîtra comme une zone de perturbation de l'équilibre du milieu

rétablirait l'harmonie entre les individus, mais surtout l'épanouissement des personnes directement affectées par l'action.

Le Cameroun est un pays qui s'inscrit avec beaucoup d'efforts au concept d'inclusion en éducation ; essayant ainsi de garantir une éducation ouverte à toutes les couches sociales, notamment les PVH. De ce fait, ce n'est pas le système éducatif qui a besoin d'apprenants ; mais c'est à l'État d'appliquer des stratégies afin de permettre à tout type d'apprenants d'avoir accès à l'éducation, en fonction de ses besoins (Lo Ndiaye, 2009). Ces stratégies constitueront une démarche technique, qui fait suite au jeu des éléments constituant une action publique. L'auteur Hassenteufel (2011) les aura distinguées comme étant les composantes d'une action publique. L'auteur en décrira trois (3) composantes spécifiques.

- Les fondements qui servent de socles de construction ou de base d'une action publique. Il s'agira en fait des éléments qui déterminent la finalité de l'action à mener, la motivation de sa mise sur pied. La survenue d'un foyer problématique détecté qui se présente comme une menace à la cohésion d'un secteur (l'éducation pour le cas échéant) serait une raison suffisante pour justifier l'idée de mise sur pied d'une action publique. Surtout si une partie de la population se retrouve lésée et défavorisée en termes de droits humains ; réduisant ainsi l'atteinte d'un rayonnement individuel, d'un développement général de compétences à valoriser et d'un épanouissement global dans le tissu social.
- Les instruments qui permettent la mise en œuvre et en application d'une action publique. La démarche commence par le choix spécifique d'acteurs, véritables experts en la matière. Ces derniers, s'appuyant sur des textes règlementaires définis au préalable par l'État (qui caractérisent aussi les fondements), analysent la situation de façons scientifiques et techniques ; et avec le concours de gouvernance de l'État, définissent une démarche d'action spécifique. Celle-ci définit en fait des stratégies adéquates, qui permettront aux acteurs d'agir et de parvenir à la résolution du conflit sectoriel pour lequel ils ont été convoqués en consultation et expertise. Les fondements de l'action publique pourront se confondre aux instruments ; notamment à la réglementation en vigueur définie par les politiques publiques. Les instruments représentent l'épicentre même de l'action publique, pourtant ils constituent parfois un domaine encore pas très bien exploré selon Lascoumes et Le Galès (2005).
- Le public représente le système sur lequel va s'appliquer l'action publique. Dans le cadre de notre actuelle étude, il s'agit du système éducatif et particulièrement de

l'environnement universitaire. L'on pourrait restreindre ce public uniquement sur les étudiants en situation de handicap, précisément les déficients moteurs, car le travail de l'action publique sera effectué pour leur bien-être dans le milieu académique camerounais.

Portant un intérêt particulier aux instruments d'action publique, il a été nécessaire pour nous de relever le jeu des acteurs et l'enjeu des stratégies d'actions appliquées par ceux-ci. Selon l'article de l'auteur Agbovi (2009), il est relevé que certains acteurs ignorent à dessein de tenir compte des PVH dans leur démarche d'actions ; parce qu'ils appréhendent une éventuelle répréhension de la société pas très souvent avertie, et remplie de préjugés sur les sujets déficients.

Les premières analyses issues de nos préenquêtes nous auront permis de comprendre que, les stratégies en termes de mise en application de l'inclusion en milieu éducatif présentent des zones lourdes qui pèsent effectivement sur la volonté générale de considérer les apprenants déficients en milieu éducatif ordinaire. Il en ressort de cette perception analytique le fait que la mobilisation autour des textes règlementaires en vigueur (qui portent l'action publique), semble être différente d'un acteur à l'autre. Ceci pourrait peut-être relever d'une construction ambiguë de ces instruments législatifs, ou bien de la présence de nombreux vides juridiques en la matière. L'absence perçue de coopération ou de synergie entre les démarches des acteurs qui s'occupent de l'inclusion des PVH en milieu éducatif ordinaire (et notamment par le sport et l'activité physique), n'est qu'une éventuelle conséquence ; bien qu'il s'affirme davantage une volonté des acteurs d'évoluer chacun dans un couloir différent, ceci en fonction des élans d'intérêts ou de visée de chaque acteur. Il s'exprime donc là un manque de coordination, d'échange et d'harmonisation entre ceux qui devraient pourtant être des partenaires dans les actions combinées. Certes les acteurs distingués exprimeront quasiment tous une faiblesse au niveau des instruments d'actions publiques, surtout au niveau des textes règlementaires. Ce qui accentuera encore la difficulté d'accès des PVH à toutes les activités du milieu éducatif, et alourdira le sentiment de marginalisation et de non-prise en compte. Ceci sera souligné par Mbiapa (2015), dont l'article relève de façon figée un « mépris des textes [règlementaires] », et parfois « "(...) l'ignorance de la loi qui protège les handicapées ..." » ; ce qui freine le déploiement de tous les instruments et forcément, ralentit ou tend à absorber l'action publique en processus de mise en œuvre. Ce qui sera confirmé davantage par le Document de politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées au Cameroun et plan d'action 2017- 2021 (DPNPPHCPA), produit en 2017 par la cellule de communication du

ministère des Affaires sociales. Selon ce document, « les personnes handicapées éprouvent encore des difficultés à jouir de leurs droits prévus dans les dispositions de la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées » (DPNPPPHCPA, 2017, p. 34). Cette situation serait due au fait que les textes d'application de ladite Loi aient trainé avant de sortir (car ils sont sortis près d'une décennie plus tard). Le document relève également les difficultés dans l'appropriation de ces textes par l'ensemble des acteurs (publics et privés), voire une ignorance même de la réglementation en vigueur.

Il ressort donc clairement le problème de *la difficulté dans la saisie, la manipulation conforme et la mobilisation des acteurs autour des instruments de l'action publique d'éducation inclusive au Cameroun*. Ce problème se présente donc comme un élément qui pourrait empêcher un développement général et complet des aptitudes des apprenants déficients (surtout le développement de leurs compétences motrices) ; ne conditionnant pas ainsi la valorisation et le rayonnement des PVH (déficients moteurs en particulier).

Utiliser l'activité physique et sportive adaptée aux besoins des PVH en situation éducative comme levier d'inclusion, se trouve être une orientation d'action qui susciterait un intérêt important. En effet, tout système éducatif devrait accorder une place à la pratique des APS comme partie intégrante de la formation des apprenants. Le milieu éducatif, qui se doit d'être un exemple d'intégration et d'inclusion, devrait permettre aux apprenants en situation de handicap de tendre aussi à leur épanouissement par la pratique du sport ; en ayant la garantie d'obtenir également le développement de leurs capacités physiques. Rappelons que ce dernier élément est un paramètre essentiel de l'éducation. Cette visée devrait tenir compte de leurs besoins spécifiques, de la nécessité de fournir des moyens divers qui répondent à leurs conditions ; donc de promouvoir les activités physiques et sportives adaptées (APSA). À cet effet

(...) des programmes d'activités physiques et sportives adaptées sont nécessaires à une meilleure santé, outil de lutte contre la sédentarité et l'isolement social ; ils doivent donc prendre leur place au sein des institutions [éducatives], dans le cadre du projet d'établissement ..., permettant de dynamiser cette pratique [en milieu éducatif], de motiver les pratiquants et de favoriser des démarches d'intégration [dans l'environnement éducatif].(Dejean, 2003).

Allant sur cette base, il ressort de ces propos que les institutions éducatives devraient s'enquérir d'éléments susceptibles de permettre la pratique des APSA en leur sein ; ceci se greffant dans le processus de vulgarisation/promotion du sport pour tous dans une société inclusive, telle que préconisée par les Nations Unies à ses pays membres.

1.2.2. QUESTION DE L'ÉTUDE

L'analyse faite sur les composantes d'une action publique décrites par Hassenteufel dans ses travaux (2011), nous aura permis de poser aisément notre problématique placée au niveau de la prise en compte des instruments. Ces derniers qui se présentent comme le point central de la définition concrète et la mise en œuvre d'une action publique d'éducation ; notamment des aspects d'inclusion éducative pour les PVH, quel que soit le levier inclusif utilisé pour cela. L'instrument d'une action publique constitue un dispositif ou un référentiel technique et social, organisant les relations entre l'État (le politique) et le public cible pour lequel l'instrument est établi (Lascoumes & Le Galès, 2005).

L'instrument se propose de définir une dimension déterminante dans les mutations à percevoir dans le secteur ; ainsi que dans « (...) les mobilisations des [différents] acteurs, leur organisation ... », et leurs pensées idéologiques diverses (Lascoumes, 2007). Ce qui impose une action soutenue dans le secteur concerné ; et par conséquent, une démarche synergique.

Les instruments d'une action publique sont d'ordres réglementaire, scientifique et technique (Lascoumes, 2007).

- Les instruments réglementaires renvoient à l'ensemble des chartes, lois et textes réglementaires qui constituent non seulement les fondements d'une politique publique ; mais surtout ce qui justifierait la mise en application d'une action publique.
- Les instruments scientifiques renvoient au travail des acteurs. Ces derniers, réunis en communauté épistémique qui se trouve être un « nid » d'expertises, sont tenus par ce déploiement de connaissances scientifiques à définir une démarche ; avec le soutien de l'État qui se voit retirer l'expertise unique sur le sujet. Cette démarche scientifique soutenue par des justifications précises sera celle qui conduira l'action publique à mener. Il sera constitué une sorte de guide référentiel, un dispositif spécifique qui servira de leitmotiv d'action à implémenter. Les acteurs choisis et provenant d'horizons scientifiques divers (mais tous impliqués dans le changement) doivent se mobiliser activement autour des instruments réglementaires qui leur sont soumis en étude préalable. La communauté épistémique est constituée d'autorités scientifiques

publiques et privées, élargies à des organisations non gouvernementales (ONG) et divers mécènes.

- Les instruments techniques quant à eux définissent le plan d'action et sa mise en application sur les terrains définis ; ainsi que l'ordre d'interventions des actions à mener. Les experts pourront faire appel à des techniciens d'implémentation.

Les instruments décrits ne sont pas fixes ou figés, et ne devraient pas être aisément à la portée des politiques greffées au secteur concerné et/ou d'autres acteurs. Ils sont dotés d'une indépendance dans leur application respective. Dans le cadre de notre étude, il sera nécessaire de nous intéresser à ces différents types d'instruments. Mais précisément la réglementation (construction de l'action publique), la mise en œuvre (déjà commençant par la définition des actions), ainsi que les faiblesses de ces instruments dans la mise en œuvre fluide de l'action publique seront les éléments sur lesquels nous nous attarderons davantage.

À la lecture des écrits qui précèdent, la question fondamentale de cette étude est la suivante : *quels instruments actuels de l'action publique d'éducation inclusive permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun ?* En d'autres termes, quels déterminants de construction et d'implémentation de l'action publique d'éducation inclusive actuelle conduisent au développement et à la valorisation des aptitudes physiques de cet apprenant ?

Pour répondre à cette question, nous interrogerons les éléments d'action publique d'éducation inclusive pouvant avoir une influence sur le développement, et surtout la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient physique : la réglementation en vigueur ; les moyens de mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive par les acteurs ; et les limites dans la mobilisation autour de ces instruments.

1.2.3. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif à atteindre par cette étude est celui de *démontrer que l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun*. Il sera question pour nous de présenter avec pertinence le rôle de la pratique des APSA pour cet apprenant, afin de garantir le développement de leurs capacités motrices ; par une action combinée et synergique des pouvoirs publics et autres acteurs, favorisant davantage la promotion du potentiel physique des PVH en milieu éducatif.

1.2.4. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

Définir le problème, la question et l'objectif de la présente étude, nous aura permis d'énoncer l'hypothèse suivante : *l'action publique d'éducation inclusive (à travers la promotion de la pratique des APSA en milieu éducatif ordinaire) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.*

La suite de cette étude nous permettra d'infirmer ou d'affirmer cette assertion. Ceci permettra d'agrandir le champ de recherche sur l'inclusion éducative ; précisément sur l'importance de la promotion de la pratique des APSA en société, particulièrement dans le système éducatif camerounais.

2. REGARD SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN

L'éducation inclusive est une notion en cours d'implémentation dans le système éducatif général du Cameroun. Ce pays se doit de s'inscrire aux recommandations mondiales sur l'Éducation pour tous (EPT), en étant membre de l'UNESCO ; notamment celles inscrites sur la table des débats de la conférence internationale de l'éducation – 48e session, tenue à Genève du 25-28 novembre 2008. Cette évocation est un autre déploiement de l'égalité de chances et du droit à l'éducation (et à toutes formes d'activités éducatives) prônée par la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), qui justifie l'EPT. Celle-ci pour autant devrait s'adapter aux conditions des apprenants qui y sont présents, afin de garantir leur épanouissement sans difficulté.

Tout au long de cette étude, il a été important pour nous de réquisitionner les fondements de l'éducation inclusive dans le système éducatif camerounais. Cela nous a emmenés à nous intéresser de très près à tous les acteurs actuels de ce secteur éducatif, leurs démarches et leurs actions ; et particulièrement tous ceux qui vont utiliser les APSA comme vecteur d'inclusion éducative.

Mais pour y arriver, une littérature précise nous permettra de comprendre les démarches d'inclusion et d'intégration en éducation ; deux (2) notions qui se ressemblent, car visant toutes deux la promotion de l'EPT et l'insertion dans le système éducatif, des couches vulnérables et des PVH. Il aura aussi été question pour nous de décrire l'importance de la pratique de l'activité physique et sportive pour tous les apprenants, comme outil d'inclusion éducative. Ces éléments clarifiés permettront de porter un intérêt plus poussé sur les états d'actions publiques d'éducation inclusive par les APSA au Cameroun ; celles-ci qui devraient

œuvrer pour le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.

2.1. TERMINOLOGIE DE REFERENCE : ENTRE INCLUSION ET INTEGRATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS

Les notions d'intégration et d'inclusion prennent davantage une place importante dans le secteur de l'éducation au Cameroun. Cependant, nous remarquons que de nombreuses ambiguïtés demeurent dans leur implémentation respective, ce qui ralentirait leur démarche générale qui est de vulgariser la notion onusienne de « l'éducation pour tous ». Ces difficultés dans l'action inclusive et intégratrice dans le système éducatif, notamment concernant la volonté des personnes en situation de handicap en quête d'éducation, relèvent foncièrement de la perception précise que la société éducative se fait de ces notions fondamentales ;

Cette section de notre étude reposera donc sur un distinguo entre l'intégration et l'inclusion en éducation. Ce qui nous conduira vers l'intérêt accordé à l'action publique en faveur de l'inclusion dans le système éducatif du Cameroun.

2.1.1. NOTION D'INTÉGRATION EN ÉDUCATION

Dans ses travaux de recherche, l'auteure Postic (2002) nous renseigne que l'évocation de la notion d'intégration des personnes vulnérables en général (comme les PVH de façon spécifique), renvoie ipso facto aux démarches de considération de celles-ci dans le système éducatif d'un État. Ce détour direct se justifie par le fait que l'environnement éducatif se trouve être le premier lieu de rencontre entre l'humain et la société. Sur ce point, nous soutenons l'idée selon laquelle dans l'environnement d'apprentissage ordinaire, « (...) l'enfant appréhende l'autre et forge sa capacité relationnelle pour entreprendre un parcours d'insertion sociale réussie » (Jeanne & Laurent, 1998). Cette assertion déjà nous aura permis de réfléchir sur les élans des acteurs publics et sociaux qui s'intéressent à la prise en charge socio-éducative et médico-sociale des PVH ; afin d'assurer des espoirs et perspectives d'insertion de cette population dans le secteur éducatif.

Étymologiquement, le terme intégration vient du verbe 'intégrer' qui signifie 'rendre entier', c'est-à-dire participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents. Au niveau éducatif, l'expression d'intégration renvoie particulièrement à l'ensemble des procédés d'accueil des apprenants en situation de handicap (en particulier) dans le système éducatif. Elle nécessite de ce fait la création d'espaces plus ou moins

spécifiques dans n'importe quel milieu éducatif, dans lesquels cette catégorie d'apprenants peuvent s'épanouir en tant que telle ; au même titre que les autres à quelques différences près. Pour les auteurs Vaney et Debrueres (2002), l'intégration ajoute un critère important qui repose sur le devoir d'assimilation, c'est-à-dire le souci de "faire comme les autres". En réalité pour ces auteurs, la situation d'intégration est basée sur des normes à respecter ; entraînant de ce fait une limite d'adaptations trop éloignées des règles préétablies en milieu éducatif. Les efforts à fournir ne sont pas réciproques, mais le plus souvent demandés unilatéralement à la personne en situation de handicap. Ce dernier doit démontrer sa capacité à assimiler les normes éducatives ordinaires, au risque de rester à la marge. Dans ses travaux de recherche, l'auteure Tant (2014) parle plutôt de l' « (...) intégration fonctionnelle, qui repose sur la capacité de l'élève en situation de handicap à développer ses aptitudes au côté des élèves valides pour devenir fonctionnellement plus autonome ». C'est donc à l'apprenant de faire des démarches vers le système ; et de se battre pour le développement de ses aptitudes, et avoir une éducation complète. L'objectif serait essentiellement de rendre l'éduqué le plus autonome possible ; notamment au niveau de ses capacités, et surtout de ses fonctions physiques et motrices. (Devoise, 1997).

Réussir l'intégration en milieu éducatif nécessite donc la mise au point de stratégies précises, qui inciteront davantage les apprenants déficients (moteurs en particulier) à s'intéresser davantage aux activités de développement et de valorisation de leurs atouts physiques. La mise sur pied de cet arsenal technique devra définir de nouvelles balises qui devront tenir compte des besoins spéciaux de ces apprenants « différents », dans toutes formes d'activités de l'environnement éducatif ordinaire qui devra assurer leur bien-être intellectuel, moral et physique. Pour y arriver, l'État et de nombreux acteurs sociaux experts seront emmenés à établir tout un construit d'action publique ; qui permettra désormais au système de s'ouvrir davantage à la présence de toute catégorie d'éduqué. Diminuant ainsi, voire évitant toute attitude vicieuse de discrimination et d'inégalité de chances.

2.1.2. DÉFI DE L'INCLUSION ÉDUCATIVE ET JUSTIFICATION D'UNE ACTION PUBLIQUE

L'inclusion pour un système éducatif repose sur l'éducation de tout apprenant dans un cadre d'éducation formelle et ordinaire, considéré comme l'endroit par excellence de la diversité et de l'apprentissage (S. Stainback & W. Stainback, 1992 ; Thousand & Villa, 2005). Selon Tant (2014), l'éducation inclusive tient compte du brassage, non pas comme un obstacle, mais comme une chance de transformer les représentations et les pratiques

éducatives (notamment les activités qui mettent en lumière le potentiel physique des apprenants) pour mieux répondre à la diversité des éduqués ; c'est-à-dire, certes les déficients, mais aussi les différences liées au genre, à la nationalité, à la langue maternelle, au niveau socioculturel, au niveau de performances scolaires, etc. (Booth & Ainscow, 2002 ; Vienneau, 2006). Ainsi, l'inclusion implique d'intenses transformations dans la culture et les valeurs des institutions d'apprentissages, qui ne concernent plus seulement les différences des apprenants, mais les éléments de rassemblement (capacités d'apprendre les uns des autres et de savoir vivre ensemble).

La philosophie de l'inclusion a pris son impulsion internationale lors de la conférence mondiale sur l'éducation (UNICEF, 1990). Bien qu'il soit largement documenté dans la littérature actuelle, le terme même d'inclusion présente quelques confusions dans son approche perceptive. En effet, le sens étymologique du verbe "inclure" est dérivé du latin "inclusio" (enfermer, emprisonner) et se rapproche plutôt du sens du mot d'insérer. Cependant, nous retiendrons de l'inclusion en milieu éducatif selon Rousseau et Prud'Homme (2010), qu'elle « (...) se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel [de l'apprenant] » ; que cet apprenant soit valide ou invalide (en situation de handicap particulièrement). L'expression « plein potentiel » ici ne désigne pas juste les capacités intellectuelles, mais également toutes autres formes d'expression, telles que le développement et la valorisation des aptitudes physiques.

De ce fait, Rousseau et Prud'Homme (2010) diront que l'inclusion « se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. ». Et pour cela, les auteurs évoqueront l'idée d'un travail dynamique, qui consistera à miser sur l'expertise et la technique de plusieurs acteurs œuvrant pour l'éducation inclusive. Ce qui implique nécessairement l'action combinée des pouvoirs publics dans un milieu éducatif qui se veut inclusif (comme l'univers académique et universitaire) ; ceci en appliquant de façon formelle et juste l'ensemble des fondements des politiques d'éducation inclusives établies par un État, et suivant les recommandations mondiales sur le sujet.

i. Origines et fondements de l'éducation inclusive sur le plan mondial

Dans un contexte mondial où la pauvreté et les autres maux sociaux se présentent comme de grandes menaces pour la paix, l'équilibre et le développement de la société (Mohammad Yunus, Lauréat du Prix Nobel de la paix en 2006 ; idée extraite du discours prononcé devant le Comité Nobel norvégien à Oslo), il est constaté que le secteur de l'éducation se trouve être

le principal point focal de ces tensions. De nombreux facteurs d'inclusion éducative qui tendent à s'exprimer veulent ainsi maintenir certaines populations à la marge et dans leur vulnérabilité ; leur empêchant ainsi l'accès libre à une pleine éducation.

Cependant, des travaux mondiaux soutenus par l'UNESCO particulièrement permettront de définir des objectifs de l'EPT ; qui se sont ouverts à la mise sur pied des désormais objectifs du développement durable (ODD), et plus précisément ceux relevant de l'égalité des chances et de l'éducation de qualité. L'UNESCO aura donc défini six (6) objectifs de l'EPT.

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences de la vie courante.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables de la vie courante.

En nous focalisant davantage sur les objectifs 3 et 6, il est remarqué qu'à l'heure, le développement de toutes les formes de compétences ou d'aptitudes n'est pas encore atteint pour tous les apprenants des pays comme le Cameroun. Pour cause donnée au fait qu'il peine encore une prise de considération des besoins spécifiques de certains apprenants comme les PVH dans les programmes d'activités éducatives. Cette forme d'exclusion éducative demeure la plus observable dans les systèmes éducatifs de ces pays. De ce fait, il est très important de

garantir à tous les apprenants, les mêmes chances d'avoir une éducation complète. Ceci en assurant à tous l'acquisition des connaissances, attitudes, compétences et aptitudes nécessaires à leur épanouissement dans la société. Car il sera dit de l'éducation inclusive qu'elle permet « (...) la participation véritable d'un individu à la société et à sa capacité de réaliser la plénitude de son potentiel. » (UNESCO, 2009).

La promotion de l'éducation inclusive dans le monde est un principe mondial sans frontières, permettant d'insérer de plus en plus ce concept dans les plans et stratégies de politiques éducatives des États. Cette promotion repose sur le déploiement des idées et des démarches d'actions favorisant l'amélioration du système éducatif d'un pays. Cela impliquera forcément d'énormes réaménagements et des mutations progressives dans le secteur. Le pays qui se trouvera entrain d'offrir à son système éducatif cette ouverture vers l'inclusion, devra promouvoir des rapports intersectoriels entre les différents acteurs de promotion et de construction de ce chantier éducationnel. L'UNESCO (2009, p.7) précisera qu'il s'agira « de mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques. ». C'est ainsi que l'élan à l'ouverture pour tous à toutes formes de pratiques et d'activités éducatives sera de mise. Élan prospectif et à la longue établi définitivement pour une inclusion complète dans le système éducatif, qui devra tenir compte des spécificités ; et limiter les zones de pressions qui favoriseraient l'inégalité et la discrimination.

L'EPT, qui est la conséquence directe des démarches d'éducation inclusives, se sera appuyée sur le droit fondamental à l'éducation pour toute personne (Déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948). C'est cette réglementation initiale qui justifie ce concept ; et sur laquelle chaque État devra toujours se greffer pour construire une dynamique d'action publique. Il s'en suivra la construction de tout un cadre juridique mondiale, sur lequel repose les fondements et instruments règlementaires de la question de l'éducation inclusive. Dans le cadre particulier de cette étude, nous avons défini les Lois, Chartes et Déclarations internationales (de la plus récente à la plus ancienne) qui font place à la promotion de l'EPT ; ainsi que les éléments en relation avec la mise en œuvre d'une éducation inclusive, qui donnera un large accès aux apprenants vulnérables à toutes activités ou pratiques éducatives.

Tableau 1

Cadre juridique mondial de référence sur la mise sur pied de l'éducation inclusive dans les États (auteur)

FONDEMENTS JURIDIQUES ET INSTRUMENTS RÉGLEMENTAIRES EN FAVEUR DE L'INCLUSION EN ÉDUCATION	ÉLÉMENTS DE JUSTIFICATION D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE
Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif (Nations Unies, 2006)	Le rappel de la promotion, la protection, des Droits, des Libertés et de la dignité pour tous les humains ; donc des PVH (Art. 1, 6, 11, 12, 13, 14, 15, etc.). Les principes de respect de la dignité humaine, la non-discrimination, les aspects égalitaires et d'accessibilité, l'intégration/l'inclusion et la participation pour tous à toute activité de n'importe quel secteur de société, et l'assurance du respect et du développement des capacités et aptitudes des PVH (Art. 3, 5, 7, 8, 9, 10, 19). L'obligation pour les États membres de définir et respecter des instruments - réglementaires, scientifiques et techniques - pour une action publique en faveur des PVH (Art. 4). L'ouverture à une éducation de qualité ordinaire pour les PVH (Art. 24) L'ouverture aux loisirs et aux sports pour les PVH (Art ; 30).
Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (UNESCO, 2005)	Le rappel de la promotion et le respect de toute forme d'expression culturelle, et de toutes les populations (Art. 1, 6, 7, 8, 10, etc.). Le principe du respect total des Droits et Libertés de tout être humain, de l'égalité et de l'équité, d'équilibre et d'ouverture (Art. 2). La garantie d'accès libre à système d'éducation inclusive ouvert à tous les niveaux d'apprentissage (Art. 10).
Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie (UNESCO, 1995)	La définition des valeurs de l'éducation pour tous les apprenants (Points II) La mise sur pied des stratégies d'actions pour assurer une éducation pour tous (Points III et IV) Le respect total des droits à l'éducation des minorités, et l'adaptation du système à leurs besoins (Point IV)
Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994)	L'ouverture et l'accès à l'éducation pour tous les individus à besoins spéciaux (Point 3) La lutte contre toute forme d'exclusion éducative, et la promotion de l'intégration et de l'inclusion en éducation (Point 6) La mise sur pied des actions gouvernementales afin de promouvoir une éducation inclusive, et d'assurer au mieux le développement des potentialités des PVH en milieu éducatif (Points 15, 16, 20)

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990)	La définition des objectifs de l'EPT, les réponses aux besoins fondamentaux de l'Éducation ; principalement celui de garantir une éducation adaptée aux besoins de tout apprenant (Art. I). L'universalité de l'accès à tous et la promotion de l'équité dans les systèmes éducatifs (Art. III). L'assurance du développement intégral de l'apprenant (Art. IV). La promotion d'un cadre sain et inclusif pour une éducation de qualité (Art. V). La justification de la mise sur pied d'une action publique en éducation, et la garantie d'élargir les partenariats et les acteurs (Art ; VII, VIII, IX).
Convention relative aux droits de l'enfant (UNICEF, 1989)	L'assurance de prise en charge et d'accès au bien-être pour tout enfant en situation de handicap (Élément 23) Le Droit à l'éducation à tout niveau d'apprentissage pour tout enfant, et sans discrimination aucune (Élément 28). L'assurance du bien-être et du développement intégral de tout enfant (Élément 29)
Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (UNESCO, 1974)	Toute la réglementation définit l'éducation et ses contours bénéfiques pour tous les humains ; ainsi que les plans d'action publique sur l'éducation, en vue de promouvoir les Droits de l'Homme.
Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (Nations Unies, 1965)	La lutte contre toute forme de discrimination raciale, culturelle (Art. 1) La défense des humains, notamment le droit à l'éducation (Art. 5)
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO, 1960)	Tout l'instrument réglementaire englobe l'idée selon laquelle l'éducation est un droit fondamental pour tout être humain ; et lutte contre la discrimination et l'inégalité des chances dans les systèmes éducatifs (Art. 1). De ce fait, elle donne accès à tous les cycles d'enseignements ; et notamment le cycle supérieur qui s'ouvre à tout individu en fonctions de ses capacités (Art. 4).
Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948)	Le Droit à l'éducation pour tout être humain, et l'assurance du développement humain intégral (Art. 26)

Au regard de cette construction réglementaire mondiale, il paraît clairement que l'inclusion éducative accentue son action sur les systèmes éducatifs, en essayant d'accueillir davantage tout apprenant. Ce sera à l'environnement d'apprentissage ordinaire de mettre des éléments susceptibles à la prise en compte (dans toutes activités éducatives) de tous les éduqués ; sans forcément se soucier des efforts consentis par celui-ci. En contexte d'éducation inclusive et d'EPT, l'apprenant qui présente des limites découvre directement des mesures propices à son développement. Ces mesures, de véritables balises d'action, devront donc être définies au préalable par les stratégies mises sur pied par les acteurs publics et sociaux, et la politique éducative établie par l'État.

Afin de promouvoir une dynamique d'action publique en éducation inclusive dans les pays, tous les acteurs doivent agir de commun accord et en toute synergie. L'inclusion en éducation étant un processus progressif et très sensible, des réflexions minutieuses et des démarches précises visant à toucher toutes les zones d'implantation de l'inclusion dans les systèmes éducatifs sont recommandables. Ceci permettra un développement du concept, par une action multisectorielle dans le milieu éducatif ; tout en promouvant une nette collaboration entre tous les acteurs (les pouvoirs publics et autres partenaires d'action en éducation).

L'UNESCO (2009) définira des mesures d'actions et de mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les pays. De ces mesures, nous avons essayé de ressortir les points suivants :

- l'analyse du contexte et de la situation du système éducatif d'un État, ainsi que les réalités et les difficultés d'application de l'inclusion en éducation ;
- une sensibilisation de la société sur le droit à l'éducation, et les raisons d'une EPT ;
- la présentation publique et détaillée des contours de l'éducation inclusive, et son implication dans l'atteinte d'une éducation de qualité ;
- la construction claire des instruments législatifs et réglementaires en conformité aux recommandations mondiales ;
- la sensibilisation sur le soutien des collectivités locales dans la promotion de l'éducation inclusive jusqu'aux basses localités ;
- l'évaluation continue et progressive de l'inclusion éducative dans le système éducatif, tout en suivant des indicateurs définis au préalable ;
- le recensement permanent des populations, afin de déceler les couches qui sont encore à la traîne de l'éducation ;
- la garantie de la formation des formateurs et leur ouverture vers l'éducation inclusive.

Ces mesures internationales de l'éducation inclusive ont été revues en synthèse par l'agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive créée en 1996. Cette dernière, par la mise sur pied entre 2011 et 2014 d'un projet d'appui appelée « Organization of Provision to Support Inclusive Education », présentera le concept comme étant un dispositif d'éducation qui permet de « (...) favoriser la participation et le développement optimal des potentialités humaines de tous les apprenants ». Ce qui justifie l'application d'action publique pour la vulgarisation de l'inclusion dans les systèmes éducatifs ; pouvant être soutenues par l'offre de plusieurs moyens comme la logistique et/ou les infrastructures adaptées, éléments sur lesquels notre présente étude ne s'attardera pas particulièrement. C'est en partie l'avis exprimé dans les recherches de l'auteur Zay (2012), qui pense que les politiques publiques d'éducation devraient favoriser l'inclusion ; et pour y arriver, les actions menées devraient assurer le maintien de tous les apprenants dans le milieu éducatif, quelles que soient leurs potentialités respectives.

ii. Inclusion dans les systèmes éducatifs des pays en voie de développement : exemples de la situation dans quelques pays de l'Afrique francophone

Depuis la construction des fondements de l'éducation inclusive dans le monde, il a été question très souvent de jeter un regard sur la situation dans les pays du sud ; principalement les États du continent africain. Ces derniers, pour la majorité en voie de développement, ont reçu une attention particulière lors des débats du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar au Sénégal (UNESCO, 2000). Il a été relevé que les systèmes éducatifs devraient prendre compte de la situation de pauvreté ; mais également du handicap et des besoins spéciaux des populations dans ces zones. Les travaux de l'auteur Martin (2006) évoquent clairement que les pays du Nord sont nettement plus avancés en termes d'inclusion dans leurs systèmes éducatifs, que les pays du Sud encore à la recherche d'appliquer pleinement l'EPT.

Cependant, de nombreux instruments règlementaires sur la situation de l'éducation inclusive en Afrique ont été construits à la suite des normes internationales déjà édictées par les Nations Unies et ses branches annexes. C'est ainsi que concernant notre étude actuelle, il sera relevé sommairement certains textes, chartes et principales démarches publiques africaines.

- ❖ La Charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (Nairobi, 1982), qui met un accent particulier sur le droit à l'éducation libre, ouverte et accessible pour les PVH.
- ❖ La Déclaration africaine de la décennie africaine des personnes en situation de handicap (1999), par l'ancienne Organisation de l'Unité africaine (OUA) devenue

Union africaine (UA) ; et ceci pour le compte de la période allant de l'an 1999 à l'an 2009. Elle présente en partie la quintessence des défis majeurs relatifs à l'inclusion des PVH dans les systèmes éducatifs. L'auteur Sène (2020) précise que les démarches faisant suite à cette Déclaration avaient pour but ultime la création des centres d'intégration et d'inclusion ; et l'amélioration des conditions d'apprentissages des apprenants déficients.

- ❖ La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant qui reprecise les principes fondamentaux de droit à l'éducation pour tous les humains, de l'accompagnement spécifique des PVH et les aspects égalitaires.
- ❖ La tenue de la rencontre des ministres africains en Tanzanie en 2002, au cours de laquelle les pays africains se sont engagés à concentrer leurs efforts pour un meilleur traitement des apprenants déficients.
- ❖ L'Agenda 2063 établi à la suite du jubilé d'or de l'UA en 2013, qui présente la vision et le plan d'action sur 50 ans pour l'Afrique, souhaitée par les pays de ce continent. En se limitant particulièrement sur le secteur éducatif, certains objectifs mettent l'accent sur l'inclusion éducative des PVH ; ceci comme chantier pour atteindre progressivement une éducation de qualité.

Dans ses récents travaux de thèse en sciences de l'éducation, l'auteur Sène (2020) relève que malgré le fait que les pays africains ne cessent de fournir des efforts d'amélioration de leurs secteurs éducatifs respectifs, il n'en demeure pas qu'il existe encore de nombreuses faiblesses dans l'application de l'EPT en Afrique. Ce constat a été relevé par les enquêtes des différents pays africains, qui laissent entrevoir des difficultés dans l'atteinte de l'objectif de l'éducation de qualité évoqué lors des débats mondiaux sur l'EPT (UNESCO, 1990) ; et définie de nouveau comme quatrième objectif du développement durable. De ce fait, l'auteur trouve important d'associer l'éducation de qualité aux élans d'inclusion de l'éducation dans les problématiques actuelles à résoudre dans le secteur ; car pour lui, « le défi de la qualité de l'éducation et la problématique de l'exclusion scolaire sont aujourd'hui les points essentiels de l'agenda post- 2015 » (Sène, 2020).

Un peu plus de trente ans après le lancement officiel de la dynamique de l'EPT - et donc de l'inclusion en éducation - dans le monde (UNESCO, 1990), il est nécessaire de comprendre l'origine des retards observés dans le secteur éducatif africain ; malgré les efforts perçus ici et là sur la construction et l'application d'une réglementation typiquement africaine.

Ceci fait par l'action des États africains, et la participation des ONG (Organisations non gouvernementales) partenaires et d'autres acteurs du système.

L'origine des politiques d'éducation inclusive en Afrique vient de la présence des préjugés encore fortement ancrés dans les mentalités des populations africaines. Dans la partie occidentale du continent, les partenaires de la recherche appliquée sur le handicap en Afrique relèvent que de nombreux cas d'exclusion sont encore vécus dans la société. Il est clairement établi que certaines études présentent une différence de considération (discrimination), entre les PVH et les personnes valides ; notamment dans l'accès à l'éducation. D'où la nécessité de la suggestion d'une action publique visant le renforcement de l'inclusion en éducation.

Dans un article scientifique des auteurs Drame et Kamphoff (2014) s'intéressant à la situation des étudiants déficients au Sénégal, il est justifié le fait que l'inclusion en milieu éducatif ait apporté des bienfaits dans la promotion et le cursus académique des apprenants. Mais le véritable problème qui ralentirait les élans d'inclusion dans le système éducatif de ce pays repose principalement sur l'état de pauvreté des populations, ainsi qu'aux préjugés sociaux causés par le manque d'informations sur le handicap. Suivant un état prospectif de la situation dans ce pays présenté, les acteurs publics d'éducation inclusive (par des politiques de décentralisation) se seraient mis en œuvre depuis l'an 2015 ; afin d'améliorer l'accessibilité aux pratiques et activités éducatives pour les apprenants en situation de handicap (Drame & Kamphoff, 2014) ; ceci en diminuant l'ignorance des populations sur le concept d'éducation inclusive, par la promotion des instruments règlementaires internationaux comme fondement des actions à mener.

Dans les pays francophones du Maghreb, le peu de recherches sur divers secteurs (notamment l'éducation) ralentit davantage les élans d'inclusion des personnes handicapées. Ceci est dû au manque palpable d'informations concrètes sur la problématique. De plus, les travaux de Bakhshi, Gall et al. (2014) relèveront aussi le manque de coordination dans les quelques actions visant l'inclusion, particulièrement dans la société marocaine. Toutefois, les auteurs décrivent les spécificités des PVH dans la société qui les accueille, et forcément dans le système éducatif. Ce sera aussi le cas des auteurs Bakhshi et al. (2014), qui se sont davantage intéressés sur le cas de la Tunisie ; et également pour les auteurs Campos Pinto et al. (2014), qui se sont penchés sur la situation en Algérie. Tous ces auteurs, unanimes du fait que la législation en vigueur dans ces pays est favorable à l'inclusion des PVH dans le secteur éducatif et à la prise en compte de leurs besoins ; déplorent néanmoins la persistance des

difficultés encore perceptibles dans l'accès libre et la participation aux activités du secteur évoqué.

2.1.3. ÉTAT DES LIEUX DES ACTIONS PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN

Le Cameroun, pays situé en Afrique centrale, se trouve être un État affilié aux recommandations des NU sur l'application de l'inclusion dans le système éducatif. Comme tel est le cas avec les réalités éducatives dans l'ensemble des pays du continent africain, le Cameroun n'échappe pas aux difficultés de l'implémentation de l'inclusion dans le secteur éducatif. Il a été important pour nous de relever et d'analyser les instruments règlementaires, sur lesquelles devrait s'asseoir toute démarche d'action publique d'inclusion dans le secteur éducatif camerounais. Car la qualité de l'éducation au Cameroun sous le prisme de l'inclusion mérite « (...) une attention accrue du gouvernement » (Biya, 2018, p.16), qui se construira par une législation nette et précise en faveur de l'éducation pour tous.

i. Construit règlementaire de référence pour l'inclusion éducative au Cameroun

La réglementation établie et en vigueur au Cameroun repose essentiellement sur la promotion et la protection des PVH ; comme le mentionne l'article scientifique de Etongué Mayer (2007), faisant une étude complète sur les droits de ceux-ci. Le droit à l'éducation demeure fondamental dans tous les textes règlementaires en faveur de la situation des personnes déficientes. Ce droit impose le principe d'égalité entre tous les apprenants.

La protection et la promotion des personnes en situation de handicap dans la société camerounaise, et principalement les démarches d'inclusion dans le système éducatif du pays, prennent leur source à partir de la promulgation de la Constitution du Cameroun en 1996. Celle-ci, soit la Loi N°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972 au Cameroun, est la dernière en vigueur ; et succède à celles de 1984, 1972 et de 1961. Ladite Loi fut revue et modifiée sur quelques points (pas nécessairement importants dans cette étude) en 2008. Dans son préambule, il est clairement relevé l'affirmation de l'État camerounais à son attachement aux libertés fondamentales ; principalement celles qui sont inscrites dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, à la Charte africaine des Droits de l'Homme et des peuples, et tout autre cadre règlementaire international y relatif. La Constitution du Cameroun, en précisant les principes de non-discrimination et d'égalité pour tous les citoyens, dispose que « (...) l'État [camerounais] assure à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement... ». Et ceci se pourra se faire principalement

dans le secteur de l'éducation nationale. Pour cela, l'État doit « assurer une *éducation complète* [emphase ajoutée] » à tous les apprenants (Biya, 2018, 154) ; car l'humain doit rester « le produit et le bénéficiaire » du développement (Biya, 2018, 157).

C'est à partir de cette Constitution que se définiront tous les autres fondements de construction des actions publiques en faveur de l'inclusion des PVH dans le secteur de l'éducation. Le principal texte réglementaire à considérer et en vigueur actuellement au Cameroun, est la Loi N°2010 002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. L'Article 27 – alinéa 1 de cet instrument réglementaire dispose que « L'intégration concerne toutes mesures sociales et économiques garantissant la pleine participation des personnes handicapées à la vie en société. ». En d'autres termes, cet article définit l'intérêt de l'inclusion des PVH dans les secteurs de sociétés ; et principalement dans la participation à toutes formes d'activités du secteur éducatif. De ce fait, ce cadre réglementaire définit le droit à l'éducation et l'accès libre à tous les paliers du secteur éducatif national à toutes les PVH ; et ceci, sans discrimination et marginalisation, et en adaptant tout à leurs besoins spécifiques. Ladite Loi définit les différents acteurs qui doivent intervenir dans le cadre de l'inclusion des PVH dans l'éducation nationale. C'est ainsi que l'État, les collectivités territoriales, les acteurs de la société civile, les éventuelles ONG et autres mécènes représentent les différents acteurs d'implémentation et de suivi de l'inclusion dans le système éducatif camerounais.

Cependant, la Loi portant promotion et protection des PVH promulguée en 2010 semble avoir pris son temps afin de penser son application intégrale. Ce qui aura limité un déploiement très large des stratégies d'inclusion en éducation ; malgré quelques actions observées par ci et là. C'est ainsi que l'an 2018 marquera l'année de signature par le Premier ministre, Chef du Gouvernement camerounais, du Décret N°2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. Environ une décennie après la promulgation de la Loi portant protection et promotion des PVH, ce Décret fixe les stratégies d'actions synergiques à appliquer pour une meilleure implémentation de l'inclusion dans la société camerounaise ; et principalement dans le système éducatif qui représente le tout premier secteur sur lequel ledit Décret présente son plan d'application.

La mise sur pied du Décret d'application des démarches pour la protection et la promotion des PVH au Cameroun va renforcer la Loi N°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de

l'éducation au Cameroun. En effet, l'article 4 de cette Loi dispose que « L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral ; et de son insertion harmonieuse dans la société... ». De ce fait, le système éducatif camerounais devrait garantir le développement intégral des capacités de tout enfant (sans aucune forme de discrimination) ; et favoriser les élans d'inclusion en société. Cependant, l'article rédigé et signé par la revue sur l'éducation en ligne Edublog (2018), bien que se limitant sur l'inadéquation entre la formation et l'emploi, relève tout de même les difficultés d'insertion des apprenants. Or en principe, l'éducation camerounaise devrait être le foyer par excellence de l'intégration, donc l'inclusion en société ; et développer les aptitudes des apprenants. L'Article 5 de ladite Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (1998) viendra compléter l'article précédent, en présentant les objectifs assignés au secteur éducatif camerounais ; parmi lesquels la promotion des Droits de l'Homme, et la lutte contre la discrimination. Quant aux articles 6 et 7, ils octroient le droit à l'éducation à tout enfant sans distinction ; et la promotion de l'égalité et de l'accès à tous est aussi présentée de façon précise. Ainsi, des éléments assez costauds sur le plan règlementaire donnent en principe du tissu aux démarches d'inclusion dans le système éducatif camerounais.

L'Enseignement supérieur camerounais a également voulu s'approprier des éléments règlementaires, soutenant les élans d'inclusion dans ce palier éducatif de façon particulière. C'est ainsi que la Loi N° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement supérieur. L'alinéa 1 de l'Article 6 de cette présente en dispositions particulières, les principales missions assignées à l'Enseignement supérieur au Cameroun. L'une de ces missions repose sur l'appui au développement. Celle-ci va s'ouvrir dans l'alinéa 2 qui suit aux objectifs de ce palier éducatif ; qui vont garantir aussi la promotion des Droits de l'Homme, de la non-discrimination et de l'égalité. Il est aussi mentionné que l'un des objectifs primordiaux est la garantie d'une formation complète, initiale et continue de tous les étudiants sur les plans intellectuels, physiques et moraux. De ce fait, l'Enseignement supérieur camerounais donne accès tout aussi au développement des aptitudes des apprenants.

Les outils règlementaires en faveur de l'implémentation de l'inclusion dans les différents niveaux du secteur éducatif camerounais ne représentent que le socle de la raison de mise sur pied d'une action publique en éducation inclusive. Pour cela, il a été opportun pour nous de faire un état sur les démarches scientifiques et techniques des différents acteurs œuvrant pour l'édification de ce chantier éducatif très sensible.

ii. Démarches de l'action publique en faveur de l'inclusion dans le secteur éducatif camerounais : légitimité des acteurs et stratégies d'application

Plusieurs acteurs participent à l'application effective du processus d'inclusion dans le système éducatif national. Le DPNPPPHCPA produit par le MINAS en 2017, principale feuille de route d'application de l'inclusion des PVH dans tous les secteurs de société, présente le système éducatif comme premier foyer de difficultés rencontrées par ces sujets (p. 32). A travers ce document d'informations, le MINAS qui est le premier acteur gouvernemental concerné par la promotion et la protection des PVH, présente les différents acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux de promotion et d'application de l'éducation inclusive.

a) Action gouvernementale

Elle est représentée par les départements ministériels et certains établissements publics ; tous œuvrant pour l'application de l'inclusion dans le système éducatif camerounais.

- Le MINAS (et ses services déconcentrés à travers les régions et les départements du pays, ainsi que les unités techniques d'opération) se présente comme le principal acteur de promotion et de protection des PVH dans la société en général. Cette charge a été assignée à ce ministère par le Décret n°2005/160 du 25 mai 2005 portant organisation du ministère des Affaires sociales (signé par le Chef de gouvernement du moment), à travers les Articles 1 et 2 dudit Décret. Cette assignation a été accompagnée par la création d'une Direction de la Protection Sociale des Personnes Handicapées et des Personnes Agées (DPSPPHA). Au sein de cette dernière, il existe une Sous-Direction de la Réinsertion des Personnes Handicapées, dans laquelle se trouve particulièrement le Service de la Promotion de l'Éducation Inclusive (SPEI). C'est le SPEI qui devrait être au cœur des démarches d'action publique de ce chantier dans le système éducatif camerounais. Elle est tenue de passer des accords et des collaborations avec d'autres partenaires ; et de créer des synergies d'actions fortes entre elle et les différents acteurs recensés.
- Tous les ministères en charge de l'Éducation nationale (MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINSEP, MINFOP, MINJEC) sont ceux, avec la participation et les recommandations du MINAS qui doit assurer « la coordination des actions menées en faveur des personnes handicapées » (DPNPPPHCPA, 2017, p. 74), qui s'occupent de l'application de l'inclusion au sein de tous les établissements d'enseignement ou les environnements éducatifs camerounais. Ces derniers, en plus du développement des

infrastructures et de la logistique (pédago) didactique adaptées aux besoins de tous les apprenants déficients, doivent s'assurer que ceux-ci aient la possibilité de participer également à toute forme d'activité offerte par le milieu éducatif ordinaire. Aussi, de permettre le développement et la valorisation de toutes les aptitudes de ces apprenants ; et de permettre l'éclosion de leurs potentiels.

- Concernant l'enseignement supérieur, et principalement à travers la LETTRE CIRCULAIRE CONJOINTE N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 9 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les Universités d'État du Cameroun adressée aux Recteurs (et Vice-Chancellor) de toutes les Universités d'État et aux Chefs des Institutions universitaires privées, le MINESUP et le MINAS recommandent à ceux-ci de mettre un accent particulier sur divers points qui favoriseront l'inclusion des étudiants déficients dans le milieu universitaire. Il sera donc important d'utiliser tout élément ou activité éducative, qui pourra être un véritable levier d'inclusion dans l'environnement éducatif. Mais pour y arriver, la mise en place de structures adaptées, matériels spécifiques et surtout de professionnels d'accompagnement formés, est nécessaire.

L'action des départements ministériels présentés peut être soutenue par l'intervention de certains partenaires, des établissements publics appartenant à l'État. Nous citons pour exemple le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul-Émile LÉGER (CNRPH). Ce dernier, établissement à vocations médicales et paramédicales, éducatives et sociales, s'active dans la mesure du possible dans la promotion et la protection des PVH ; en vulgarisant la pratique de plusieurs activités d'intégration, pouvant garantir une inclusion de ces sujets dans un milieu (éducatif pour le cas échéant) ordinaire.

b) Acteurs privés

Ils sont représentés par plusieurs partenaires actifs, qui militent pour l'émancipation des PVH, dans n'importe quel secteur de la société. Ils sont en principe un appui de soutien aux actions de l'État.

- ❖ L'action gouvernementale a plus de poids, lorsqu'elle est justifiée par les démarches internationales d'inclusion édictées par les NU d'une part, et par l'UA d'autre part. Pour le cas de l'application de l'éducation inclusive, le droit à l'éducation pour tout Homme devra être respecté. De ce fait, les recommandations de l'UNESCO surtout, et même de l'UNICEF doivent être suivies.

- ❖ Le rôle des collectivités territoriales décentralisées et du conseil régional sera désormais déterminant dans l'application de tout chantier du secteur éducatif dans les circonscriptions. La promotion de l'inclusion des PVH dans les structures éducatives devra être une offre à garantir. Il sera également nécessaire de procéder à la vulgarisation de toute activité qui pourra servir de levier d'inclusion dans les mailles de la société, notamment dans le secteur éducatif.
- ❖ L'intervention des ONG et d'autres partenaires privés et de société civile d'inclusion éducative est nécessaire pour l'État. Celui-ci doit consulter l'expertise de ces autres acteurs pour la mise sur pied, le suivi et l'évaluation des actions publiques en faveur de l'inclusion dans le système éducatif.

Le suivi et l'évaluation des actions publiques en matière d'éducation inclusive devraient constituer une commission spéciale ; et garantir de ce fait le renforcement de la synergie de démarches des différents acteurs. Ce processus se présentera toujours comme une difficulté, si tous les acteurs n'arrivent pas à se mobiliser et à créer des échanges intersectoriels et/ou multisectoriels sur le sujet.

2.2. ÉDUCATION, SPORT ET HANDICAP : LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES ADAPTEES AU SERVICE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN

L'utilisation des activités physiques et sportives adaptées (APSA) se positionne comme un levier d'inclusion de haute facture dans un secteur de société comme l'éducation. Le sport a pour caractère fondamental d'être porteur de valeurs olympiques ; valeurs propices au fair-play, à l'éthique, au respect des droits de l'Homme et de la dignité humaine, à l'équité et l'égalité, et à la non-discrimination. Des valeurs qui encouragent et favorisent l'inclusion de tout le monde. Le système éducatif en contexte inclusif pourrait donc aisément utiliser le sport et l'activité physique, comme excellent moyen de considération de tous les apprenants.

Cette section de notre étude se propose de définir les balises internationales et nationales, qui auront permis de penser que les APSA seraient un excellent levier inclusif en éducation.

2.2.1. GÉNÉRALITÉS ET CADRES RÉGLEMENTAIRES INTERNATIONAUX ET NATIONAUX

Comme toute activité d'expression corporelle, les activités physiques et sportives (APS) sont source de bien-être et d'épanouissement personnel ; mais également, vecteur de valeurs

en société, qui pourraient permettre au pratiquant de s'y intégrer et de participer au brassage humain. C'est en fait l'essence de la réflexion de l'auteur Pociello (1983, p. 171), lorsqu'il soutient que les APS représentent une « (...) entité rationnelle et cohérente, appelée à jouer des fonctions sociales... ». De ce fait, le rôle des APS devient bien plus fort que la simple pratique ; permettant la construction de plusieurs chantiers permettant le renforcement de la cohésion, au sein de l'évolution de plusieurs secteurs de la société. Le système éducatif ne saurait donc manquer à l'appel de cet élan.

Les APS représentent un facteur déterminant et très nécessaire pour la santé de l'être humain et son bien-être. L'absence d'activités sportives peut lourdement participer au déséquilibre de l'organisme humain, et davantage celui des personnes en situation de handicap. Les mouvements sportifs demeurent très souvent usuels comme moyens thérapeutiques pour le maintien de l'aisance physique, la cohésion et la coordination des réflexes volontaires et involontaires, ainsi que le développement de la motricité. D'habitude, ils font partie du programme d'exercices psychomoteurs, ou toute autre forme de thérapie corporelle. La situation de handicap, quel que soit son niveau d'affection, impose au sujet porteur à suivre régulièrement des activités physiques pour sa forme et son développement physique davantage sollicité dans certains cas.

Par essence, l'éducation vise la formation d'un individu par le développement de ses capacités intellectuelles, physiques et morales, afin de garantir son épanouissement et son intégration dans la société. Comme les autres déterminants de l'éducation, les aléas du développement des capacités physiques constituent également un moyen d'assurer en toute harmonie, des bienfaits individuels et communautaires. C'est en partie ce que présente le préambule de la Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport proclamée par l'UNESCO (novembre 1978). Dans le même esprit, il est présenté par la suite une ouverture libre et égale des APS à tous les humains. L'article premier intégral intitulé « La pratique de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport est un droit fondamental pour tous » qui ouvre le bal des articles de la précédente Charte mentionnée, présente et précise les aspects inclusifs des APS dans l'ensemble de ses sept (7) alinéas. C'est ainsi que :

- l'alinéa 1 rappelle le droit fondamental pour tout individu à l'accession et à la pratique des APS ;

- l'alinéa 2 rappelle que le rôle de l'État et de toute forme d'organisations de promotion des APS (dans les structures éducatives particulièrement) est de promouvoir et d'assurer le développement physique ou moteur des pratiquants ;
- l'alinéa 3 mentionne l'aspect inclusif de la pratique des APS pour tous (suivant les besoins de chacun), ainsi que la garantie de l'offre de la pratique pour tous les individus sans risque (notamment pour les PVH en situation éducative) ;
- l'alinéa 4 quant à lui fera la promotion des APS pour la gent féminine ;
- l'alinéa 5 rappelle que les APS sont un moteur d'exposition du patrimoine culturel ;
- l'alinéa 6 rassure du fait que les APS doivent concourir à l'épanouissement de l'individu, en tenant compte de ses aptitudes et sa motivation à la pratique ;
- l'article 7 précise l'importance des APS dans le processus éducatif, afin d'assurer une éducation complète à l'apprenant (par un développement intégral de toutes les aptitudes). Ce paragraphe mentionne le fait que les APS doivent intégrer le programme éducatif complet de tous les établissements d'enseignement, dans le respect des démarches d'inclusion pour une éducation de qualité.

Les balises d'inclusion éducative par les APS seront donc ainsi placées sur le plan mondial par cette réglementation internationale. Cependant, pour mener à bien cette démarche, l'article 2 de la Charte déjà mentionnée, rassure du fait que les APS « peuvent apporter toutes sortes de bienfaits aux individus » ; en assurant « le développement ... des aptitudes physiques » (Article 2, alinéa 2), ainsi que le développement des aptitudes cognitive et sociale à tous les apprenants (et à tous les autres pratiquants). L'Article 3 de ladite Charte se proposera ainsi de construire l'idée d'une action publique en faveur de la promotion des APS ; par la mise sur pied des stratégies et conduites y relatives par les États membres de l'UNESCO. La responsabilité de tous les acteurs publics et privés sera donc ainsi interpellée ; notamment le mouvement paralympique de chaque État. Ceci commencera donc par la définition claire et structurée des divers instruments d'impulsion de plans stratégiques d'implémentation.

Les APS participent à la formation complète de tout apprenant. Les PVH en milieu éducatif doivent avoir le bénéfice du plein épanouissement, à travers aussi la pratique de ces activités. La considération totale de leur situation doit permettre une adaptation nette des APS à leurs capacités : il s'agira là de l'éclosion des activités physiques et sportives adaptées (APSA). D'où la nécessité de la mise sur pied véritable de programmes de promotion des APSA, afin de garantir des bienfaits divers aux apprenants déficients ; et de poursuivre les

démarches d'inclusion dans le système éducatif. C'est en fait cela l'idée émise par l'auteur Dejean (2003) dans ses travaux.

Au Cameroun, la pratique des APSA traîne encore à s'étendre dans le territoire ; principalement dans les institutions éducatives. C'est ce qu'aura relevé l'essentiel des propos introductifs de M. Ngo Mutlen Keutcha, Chef de Service actuel des examens et programmes de la DDEPS au MINSEP (idée extraite du discours à l'occasion du lancement des activités relatives à la 29^e journée internationale des personnes handicapées, le 24 novembre 2020 au CNRPH de Yaoundé sous le thème « Sport, éducation physique et handicap : bref état des lieux de 2010 à 2020 »). Cette dernière aura relevé dès l'entame de son propos que les APSA pourraient être un moyen utilisable pour l'inclusion des PVH dans la société ; et de ce fait, ces activités n'attendent qu'une valorisation.

Pourtant, l'État s'est engagé dans un processus d'expansion du sport pour tous les citoyens et dans tous milieux et lieux normalisés. À cet effet, l'Article 2 – alinéa 5 de la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun (2018) rappelle que « les activités physiques et sportives se pratiquent en milieu ouvert, scolaire, *universitaire* [emphase ajoutée], professionnel et carcéral ». Cette Loi implique la participation de tous aux actions ouvertes relevant de la santé et de la culture relatives au sport. À cet effet, les milieux éducatifs doivent garantir un encadrement et un suivi semblable pour les pratiquants sans handicap, comme ceux avec un handicap. Le sport de compétition devrait également être largement ouvert pour tous dans le secteur éducatif; ceci permettant un rayonnement et une intégration de l'apprenant athlète. Au Cameroun, les organes faitiers du sport en milieu éducatif sont tenus de promouvoir l'activité physique principalement par l'organisation des compétitions. Ces dernières qui permettront un brassage géant, par le biais de l'expression et de la performance sportive des athlètes ; et surtout leur intégration éducative.

Cependant, bien qu'étant averties sur l'intérêt de considérer les besoins de la personne déficiente, ainsi que de nombreuses législations nationales et internationales qui donnent l'accès et autorisent le sujet à la pratique, les activités physiques peinent à être considérées comme moyen de préservation du capital physique et de bien-être, de vivre-ensemble et de cohésion sociale nécessaire pour l'épanouissement de l'être déficient. Pourtant, l'alinéa 3 de l'article 2 de la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun (2018), dispose que « (...) leur pratique constitue un droit pour chacun, quels que soient son sexe, son âge, ses capacités ou sa condition sociale ». Nous focalisant sur cette

disposition réglementaire, nous constatons que les mesures doivent être prises pour permettre aux personnes en situation de handicap, tenant compte de leurs aptitudes plus ou moins limitées, afin de leur permettre la pleine pratique de ces activités. Ces mesures devraient reposer sur l'ouverture au sport par la promotion du sport pour déficients, et l'adaptation des infrastructures sportives à leur état : on parlera alors de la promotion des APSA. L'auteur Dejean (2003) précise que les bienfaits des APSA pour les personnes en situation de handicap reposent sur : l'amélioration de leurs aptitudes physiques et de leur état de santé ; la valorisation de leur image en société ; l'atteinte des performances grâce à un accompagnement spécifique ; le renforcement de leur esprit de combativité, de fair-play et d'acceptation avec honneur et sans complexe de leur condition ; la rencontre de l'autre. De ce fait, il est quasi impératif de penser à un programme d'application et de pratique des APSA.

Au Cameroun, le ministère des Sports et de l'Éducation physique (MINSEP) doit davantage œuvrer pour la promotion des APSA, par le biais de sa Direction de Développement de l'Éducation physique (DDEP). Le déploiement des différentes fédérations de promotion des handisports sert de pont entre le ministère, et le Comité National Paralympique Camerounais (CNPC) qui s'occupe de l'action d'implémentation sur le terrain.

2.2.2. GESTION ET ORGANISATION GÉNÉRALES DES APSA EN MILIEU EDUCATIF CAMEROUNAIS DURANT LA DERNIÈRE DÉCENNIE

Dans la démarche, M. Ngo Mutlen Keutcha nous aura renseignés du fait que la législation en faveur de la pratique des APSA pour les apprenants déficients s'est construite progressivement (communication personnelle, mai 2020). Ainsi, trois (03) paliers générationnels auront défini cette législation. Cependant, c'est dès le deuxième niveau représenté par la Loi portant promotion des activités physiques et sportives au Cameroun de 2011, que les démarches d'inclusion éducative par les APSA s'affineront davantage. Il aura fallu quelques années supplémentaires, soit en 2018, afin qu'une autre Loi soit promulguée ; et dans laquelle seront définis clairement les élans des APS pour tous, et des APSA pour les PVH en milieu éducatif.

L'implémentation de cette loi de 2018 n'est pas encore établie. Toutefois, des élans un petit peu fébriles encore commencent à être perçus. L'action des démarches du MINAS devraient appuyer ces démarches d'inclusion par les APSA ; ainsi que celle des structures parapubliques et privées de promotion des APSA en milieu éducatif, comme le CNPC. Un point d'honneur a été accordé aux APS pour PVH en 2019, avec le lancement de la 11^e

édition de la journée nationale de l'éducation physique au sein du CNRPH ; établissement qui œuvre pour la protection et la promotion des PVH. Et les APSA se trouvent être pratiquées dans cet environnement socio-éducatif et médico-social inclusif.

Pour ce qui concerne l'organisation des APSA dans le système éducatif camerounais, le CNPC qui existe officiellement depuis 2011 se trouve être le principal garant de promotion. Des projets pilotes inclusifs sont en cours d'exécution dans certains établissements d'enseignement, pour insérer les APSA dans les programmes éducatifs. Appuyé par les actions de quatre (4) fédérations sportives pour PVH dont elle assure la coordination - notamment la Fédération camerounaise des sports pour déficients physiques (FECASDEP) -, le CNPC travaille activement pour l'expansion de ces activités en milieu éducatif. C'est ainsi qu'après sa création en 2011, on notera l'annulation de la mention « inapte » dans les systèmes éducatifs camerounais en 2014. La même année marquera l'introduction des disciplines de handisport aux finales nationales des compétitions sportives du système éducatif ; et notamment lors de l'édition 2014 des Jeux universitaires tenus à l'Université de Douala. L'édition 2016 des « dixiades » dans la ville d'Ebolowa suivra la dynamique.

L'adoption de la Loi de 2018 conduira à la tenue à Yaoundé d'un colloque international, sous le thème « la problématique du développement des sports pour les personnes en situation de handicap en Afrique ». Les propos du promoteur de ce colloque tenu en novembre 2020, J. M. Aleokol, par ailleurs président en exercice de la Fédération camerounaise des sports pour déficients intellectuels (FECASDI), présenteront en essence l'importance des APSA pour les PVH ; ainsi que les énormes difficultés encore rencontrées pour leur essor en Afrique. Parmi ces difficultés, nous relevons les suivantes :

- le nombre peu élevé et quasi inexistant des professionnels de prise en charge et d'accompagnement sportifs des apprenants déficients ;
- les préjugés sociaux qui maintiennent en arrière la pratique des APSA en milieu éducatif ;
- l'absence des infrastructures et de la logistique adéquates et appropriées à la pratique des APSA ;
- l'absence de subventions régulières ;
- l'attitude des PVH très souvent réfractaires à la pratique des APSA en milieu éducatif.

Le développement des APSA en milieu éducatif s'avère être un potentiel levier d'une autre forme d'inclusion éducative des apprenants déficients en milieu éducatif formel. Toutefois, une implémentation et une exécution correctement établies sont nécessaires.

2.2.3. APSA EN MILIEU UNIVERSITAIRE CAMEROUNAIS : DÉFI D'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

La réglementation législative sur l'orientation du milieu universitaire au Cameroun donne aux institutions la possibilité de mettre sur pied leur propre stratégie, afin de participer activement à l'action d'insertion des étudiants qui présentent des handicaps. Ces derniers, en plus des enseignements qu'ils reçoivent, peuvent effectivement s'intéresser à d'autres activités qui participent à la promotion du vivre ensemble et l'intégration sociale. Ces activités, toutes aussi éducatives, contribuent à l'épanouissement des étudiants. Parmi ces activités, on retrouve bel et bien les APS, et toute autre forme de loisirs y relatifs.

L'intégration des étudiants par les APSA a besoin d'un énorme travail à faire par le système universitaire, qui repose sur le volet infrastructurel du milieu (propice et ouvert à la volonté du déficient à pratiquer), mais surtout sur les aléas d'accompagnement spécifique du sujet ; que ce soit le sport de maintien, ou alors celui de la compétition (valorisation du talent et des aptitudes physiques de l'étudiant athlète en situation de handicap). C'est dans cette logique que l'auteur Compte (2010) précise que « Le processus d'intégration engage donc une dynamique de transformation sans laquelle rien n'est possible, processus qui doit toucher autant les structures que les individus ». Ce travail permettra à partir des APSA, d'adoucir le regard fié de la situation de handicap en milieu académique.

Parler de la pratique de l'activité physique pour les déficients dans le contexte universitaire camerounais a longtemps été l'objet d'un débat ; qui a finalement trouvé une tribune d'expérimentation par l'intégration des disciplines sportives paralympiques pendant les jeux universitaires. Ces dernières se présentent comme la grande fête universitaire d'expression du talent physique étudiantin camerounais. L'organe académique faitier de l'organisation de ce grand bal de diffusion des valeurs d'olympisme aux étudiants par le sport est la Fédération nationale des sports universitaires (FENASU), cellule spécifique du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP). Depuis l'édition 2014, les athlètes handisport sont attendus aux universiades de sport. Cette ouverture signe un grand palier d'intégration atteint par le système académique. Mais le travail est loin d'être aisé. Nous

relevons des aspects précis qui doivent davantage ouvrir le champ d'insertion. Ces aspects reposent sur les éléments d'analyse ci-après.

- Une symbiose d'action entre les différents organes de promotion du sport des personnes en situation de handicap plus efficace. Les différents ministères de tutelle du Sport en milieu éducatif (MINSEP et MINESUP particulièrement) se donnent chacun une représentation de gestion de l'organisation des compétitions paralympiques. L'une est représentée par la FENASU (principal acteur du projet de préparation de chaque édition), et l'autre par le CNPC (en charge spécifique des athlètes en situation de handicap et de l'intégration progressive de programmes handisport dans les milieux éducatifs). L'action combinée de ces deux organes faitiers est importante, non seulement pour les aléas d'accréditation des étudiants athlètes déficients (classification effective du degré d'atteinte le plus proche possible des normes internationales en matière de compétitions paralympiques) ; mais aussi pour vérifier et promouvoir l'accompagnement technique de ces athlètes étudiants « pas comme les autres ». Les démarches synergiques de ces deux (2) structures doivent également participer à l'expansion progressive d'autres disciplines sportives paralympiques ; ainsi, les sports collectifs et autres peuvent bien être ouverts et permettre aux étudiants déficients des universités et grandes écoles d'être plus présents aux compétitions. Les aspects communicationnels et de promotion des handisports (surtout de la part du CNPC) sont à interpeller grandement ; une absence d'informations sur les APSA pourrait limiter davantage leur expansion, et davantage installer mythes et préjugés. Les compétitions paralympiques aux jeux universitaires seront de moins en moins mises au second rang de ce fait.
- Le rôle à jouer des institutions universitaires est déterminant. La FENASU (avec l'appui du CNPC) ne saurait faire des miracles, si des efforts d'intégration ne sont pas faits. Les Directions du centre des œuvres universitaires (DCOU) en concert avec la Division des activités sportives et associatives (DASA) sont les garantes de la gouvernance sociale dans les universités d'État, qui sont les hôtes des éditions des universiades. Par leurs rapports, le système doit s'assurer de la qualité et de l'adaptation des infrastructures pour les étudiants athlètes en situation de handicap. Le matériel doit être adéquat, l'accompagnement doit être d'appoint (coaching et entraînement, contrôle sanitaire, services de psychologie et d'aide sociale, orientation, éducation spécialisée, etc.). Et surtout, de s'assurer de l'action des associations pour

étudiants déficients et des clubs olympiques sur la promotion des handisports en milieu universitaire.

3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, nous construirons de façon progressive le cadre théorique sur lequel se positionne notre étude. Il s'agira ici du construit théorique, de la dimension fondamentale et essentielle de notre recherche. Nous finirons par montrer le rapport de ce cadre théorique avec le développement humain qui est notre point focal théorique central.

3.1. SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION

Nous parlerons de fond en comble de ce concept théorique particulier ; en présentant ses sources et son implication dans l'action éducative régulièrement exposée aux tensions. Celles-ci sont des conséquences éventuelles de mutations ou de régulations permanentes observées dans le champ de l'éducation.

3.1.1. ORIGINE ET ÉVOLUTION DE L'ACTION PUBLIQUE

Pour comprendre le mécanisme de déploiement d'une quelconque action publique, il est important d'avoir un aperçu général sur les éléments qui ont conduit à la naissance et l'essor de ce concept.

i. Politique publique, gouvernance publique et action publique

De nos jours, le jeu et l'enjeu des politiques publiques sont importants dans la saisie de l'évolution des sociétés et des populations. L'intérêt primordial des politiques publiques est l'amélioration des conditions de vie (ou du vécu quotidien) des citoyens d'un système étatique. Dans l'introduction de l'ouvrage de Lascoumes et Le Galès (2012), il nous est renseigné du fait que la politique publique renvoie à l'action entreprise par une autorité d'ordre public, en exclusivité ou en synergie avec d'autres partenaires ; pour le traitement d'une situation vue comme un problème dans la société. Ladite action serait en fait une série de démarches pour l'instauration d'une ligne directrice sociopolitique ; allant de la gouvernance sociale à la gestion équilibrée des points de pression de la société. Et ceci, en passant par les élans d'inclusion et d'intégration des couches dites vulnérables et le règlement des litiges entre les populations.

L'exercice de la politique publique suppose une action quasi exclusive, un pilotage unique de l'autorité étatique. Cet exercice permet (en principe) d'établir un ordre démocratique et de

liberté d'action pour les citoyens ; mais aussi, présente des limites de ces actions dans la gestion des intérêts des populations dans les divers secteurs de la société qui les accueille. De ce fait, les différents points focaux (acteurs) qui devraient s'occuper d'une action d'ordre public sont à convoquer. Les réalités du système de décentralisation mis en marche permettront sans doute de décroïsonner la gestion publique, afin qu'elle soit plus proche des groupes d'individus ; leur permettant ainsi de participer à la mise en œuvre des actions, et la prise des décisions qui les concerneraient directement à différentes échelles d'actions.

Toutefois, la politique publique se trouve très renfermée sur elle-même. Tout se rapporte à l'autorité centrale qui est l'unique preneur des décisions, afin de mettre en marche une dynamique et d'impulser une action pour la société. L'auteur Thoenig dans son article paru dans l'ouvrage dirigé par Filâtre et Terssac (2005), dira donc de la politique publique qu'elle représente « (...) un ensemble d'hypothèses pour l'action que formule une autorité politique ou administrative ». Tout se rapporte à la réflexion, à la construction, au contrôle et la mise en œuvre des pouvoirs publics. Ce qui pourrait à la longue se placer comme frein à une plus large démarche, tenant compte de plusieurs indicateurs (et même des imprévus) pas toujours ou pas du tout considérer à juste titre. Les priorités peuvent être déplacées, et l'analyse extérieure peut déceler d'autres chantiers qui n'ont peut-être pas été pris en compte.

Progressivement donc, le terme « politique publique » s'essoufflera par ses apports trouvés répétitifs par de nombreux auteurs, à l'instar de Muller et al. (1996) ; et présentera une grande limite, celle du caractère exclusif de l'État au détriment des démarches d'actions synergiques diverses. Il se trouvera mis de côté, au profit du terme « action publique » à caractère plus ouvert et intégratif. Ceci en conformité avec l'objectif du développement durable N°16 de l'ONU (paix, justice et institutions efficaces ; qui encourage la promotion de « l'avènement de sociétés pacifiques et *inclusives* [emphasis ajoutée] aux fins du développement durable (...) » (ONU, 2015). L'action publique est une démarche d'action sociale collective ; allant de la synthèse de plusieurs réflexions spécialisées sur ce qui pourrait constituer un problème dans un secteur de société, à la mise sur pied collégiale d'une stratégie de riposte ou de résolution. L'action publique doit donc prendre en compte toutes les formes de jeux et d'interactions qui régissent la société. La gouvernance publique interviendra pour canaliser et diriger les forces mises en œuvre, pour une action collective bien plus soutenue ; en observance du jeu des acteurs publics définis et/ou privés, avec l'État qui devient juste un partenaire, bien qu'incontournable.

Thoenig (2005) caractérisera l'action publique comme étant « la manière dont une société construit et qualifie des problèmes collectifs, élabore des réponses, des contenus et des processus pour les traiter ». Il expose ainsi le détail plus ouvert de l'action publique ; faisant du fait que les démarches ne reposent plus entièrement sur la seule entreprise de l'État ; mais en concert avec toute la société et des partenaires d'actions. L'auteur mettra en lumière trois (3) critères sur lesquelles repose la théorie de l'action publique :

- la perte du caractère exclusif de l'État dans les actes de gouvernance des affaires publiques ;
- le recours de la société à diverses méthodes de traitement de ses problèmes collectifs ;
- la redéfinition de la nature du politique dans les démarches d'actions.

Nous basant sur les travaux de Drealants et Maroy (2007), les politiques publiques ont besoin d'une forte analyse ; afin de comprendre la portée des actions que mène un gouvernement pour l'épanouissement des populations d'un système. Le jeu et l'intervention des différents acteurs sont importants à saisir, pour tenir l'orientation de la dynamique évolutive dans les secteurs de la société ; notamment la santé et l'éducation. Ce qui aura permis de jeter « un doute sur la rationalité de l'action publique ». L'auteur Muller (2000) fera comprendre que la mise en œuvre de l'action publique apparaîtra désormais indépendante de la prise de décision de l'entité supérieure. Ceci permettra de déconcentrer progressivement les actions ; afin que la bonne marche des niveaux les plus bas de la société ne soit plus directement impulsée par l'action centrale. On parlera de « politique publique par le bas » pour justifier cette réalité en cours d'application dans la société camerounaise, par le biais des actes de décentralisation. L'évaluation des actions quant à elle reste entièrement dirigée par le pouvoir central.

Les différents courants de l'analyse des politiques publiques ont largement été examinés par les démarches scientifiques de Knoepfel, Larrue et Varone (2001). Ces auteurs ont pu distinguer trois (3) niveaux d'analyse qui sont :

- l'analyse des politiques publiques centrée sur le jeu de l'état, qui veut donner une explication concrète à l'origine de l'action publique ;
- l'explication de la mise en œuvre et du fonctionnement de l'action publique, qui donne la raison et la conduite de l'action publique ;
- l'évaluation des portées de l'action publique sur la société, qui donne une idée sur le système évaluatif des résultats d'une action publique en fonction des buts et des objectifs du départ.

ii. Regard analytique des démarches de l'État sur la société

Il serait très pointu d'avoir l'essence de toute démarche publique de l'État. Celui-ci n'intervient pas de façon anodine dans un secteur de la société. Son action est planifiée, réfléchie, mûrie. Les politiques publiques sont présentées comme des éléments de révélation du foyer ou de la nature de l'action publique. Ce courant est nécessaire d'être saisi pour les démarches dans le secteur de l'éducation ; davantage pour l'impulsion des dynamiques d'actions inclusives dans ce couloir de la société.

Considérant les travaux des auteurs Mény et Thoenig (1989), l'analyse des politiques publiques est un courant qui va se définir suivant trois (3) modèles analytiques.

- Le premier modèle renvoie au pilotage des politiques publiques par l'État, afin de donner une réponse aux revendications et besoins des couches sociales. Ce modèle s'intéresse aux problèmes précis de société ; et veut lutter contre la vulnérabilité, l'inégalité, l'iniquité, la marginalisation dans la société. L'intervention souhaitée et soutenue de l'État fait suite aux éventuelles demandes de la population qui crie à une meilleure considération ; en toute objectivité. Ceci en réponse aux objectifs du développement durable de l'ONU.
- Le deuxième modèle présente la position de l'État face aux élans d'inclusion et d'intégration d'une catégorie sociale particulière. Il s'agit là de réagir sur les actes de prise en compte d'un groupe social spécifique, dans la cohésion du milieu dans lequel il évolue et doit s'épanouir. Ici, l'indépendance de l'État se retrouve compromise ; car ce dernier devra davantage multiplier les acteurs, et agir en synergie avec des systèmes un peu plus évolués (organisations internationales). Les limites de l'État peuvent surtout reposer sur le fait qu'un problème d'une seule couche sociale ne saurait être forcément une préoccupation générale d'ordre public ; sauf si ce problème puisse agir sur l'intérêt de toute la société, et mettre en action le jeu des individualités de classes supérieures. De toute façon, l'État devrait trouver un moyen de considérer tous ses citoyens ; afin d'éviter les frustrations. Ce modèle d'analyse des politiques publiques est celui sur lequel repose notre étude. Il est très adapté aux démarches d'inclusion et d'intégration des personnes déficientes en milieu éducatif.
- Le troisième modèle se construit sur les actes de répartition des tutelles d'actions par l'État, et des démarches synergiques de ces tutelles pour une action plus soutenue. Ici, la concentration de l'État sur un secteur social précis est laissée par des acteurs définis. Ceux-ci se chargeront de mener à bien les démarches, suivant les politiques étatiques

établies pour l'action. Ainsi, tout ce qui concernera le secteur de l'éducation, sera conduit par les tutelles d'État de l'Éducation nationale. Et si les actes d'inclusion et d'intégration des couches sociales vulnérables dans l'éducation doivent être pris en compte, l'action des services sociaux peut intervenir en synergie d'action.

De façon synthétique, nous comprenons que l'analyse des politiques nationales, à travers ces modèles analytiques, permettrait de saisir la place des pouvoirs publics dans l'évolution de la société. Les auteurs Knoepfel et al. (2001) diront précisément que la caractéristique fondamentale de ce courant est le fait qu'il est tourné sur les politiques publiques, « comme un moyen de comprendre la place du secteur public au sein de la société et son évolution dans le temps ».

iii. Mise en œuvre et fonctionnement de l'action publique

Répondre à la question de savoir comment fonctionne et se déroule une action publique est le nœud de ce courant d'analyse. L'intérêt porté au raisonnement des actions mises en œuvre est bien plus important que le mécanisme de la charnière politique qui pilote ces actions. Il n'est donc plus important de s'attarder sur l'explication analytique du plan d'action des pouvoirs publics ; mais sur l'application et les étapes d'actions sur le terrain.

C'est dans l'optique de rendre l'action publique plus dynamique, que cette forme d'analyse s'est installée dans le champ des recherches. Il était question de redéfinir les contours de prise de décision des acteurs publics, qui peuvent contribuer à l'accroissement de la performance (et peut-être le rendement) de l'action entreprise pour l'évolution de la société. Les travaux d'Easton (1965) sont ceux qui se sont particulièrement intéressés à l'aspect panoramique du fonctionnement des politiques d'actions publiques.

Des études de ce courant, Drealants et Maroy (2007) distingueront deux (2) types.

- La première école est celle du décryptage de la politique de développement cognitif (des connaissances) des moyens d'établir les plans et le déroulement d'une action publique.
- La seconde école quant à elle, renvoie au décryptage des pouvoirs publics en quête de nouvelles connaissances à convoquer pour l'établissement et le déploiement effectifs de l'action publique.

Ce courant se trouve important pour plusieurs domaines de recherches, dans des secteurs précis de société. Les études portant sur le secteur de l'éducation se retrouvent de plus en plus concernées par ce couloir d'analyse. Le rôle des pouvoirs publics pour une éducation plus

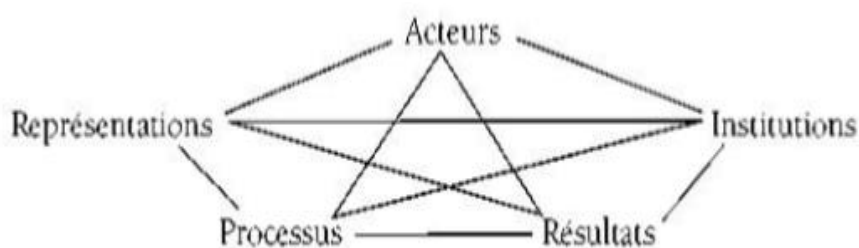
globalisante, ouverte à toutes les populations en toute égalité et équité (cf. Objectif du développement durable N°3 ; Déclaration universelle des droits de l'homme, 1945), et de qualité (confère Objectifs du développement durable N°4), ne se limite plus juste à celui de l'unique prise de décision centralisée ; mais à celui d'un meneur d'actions en s'ouvrant aux partenariats et synergies d'actions pour une société. Les auteurs Muller et Surel (1998) convoqués présenteront les politiques publiques « (...) comme des matrices cognitives et normatives constituant des systèmes d'interprétation du réel, au sein desquels les différents acteurs publics et privés pourront inscrire leurs actions » ; ceci pour justifier ces rapports synergiques.

iv. Évaluation des effets de l'action publique

Évaluer l'action publique est un processus qui permet de réguler les dynamiques mises en marche pour l'intérêt de la société. Il est d'emblée utile d'établir ce que Lascoumes et Le Galès (2012) ont appelé le « pentagone de l'action publique ». Ce dernier permet de façon interactive de définir les pôles d'actions entre les acteurs et le résultat escompté. Ceux-ci représentent cinq (5) variables en relation, sur lesquelles l'analyse de l'action publique pourrait être définie ; pour une meilleure évaluation du rendu de l'action en son cours et à son terme d'exécution.

Figure 1

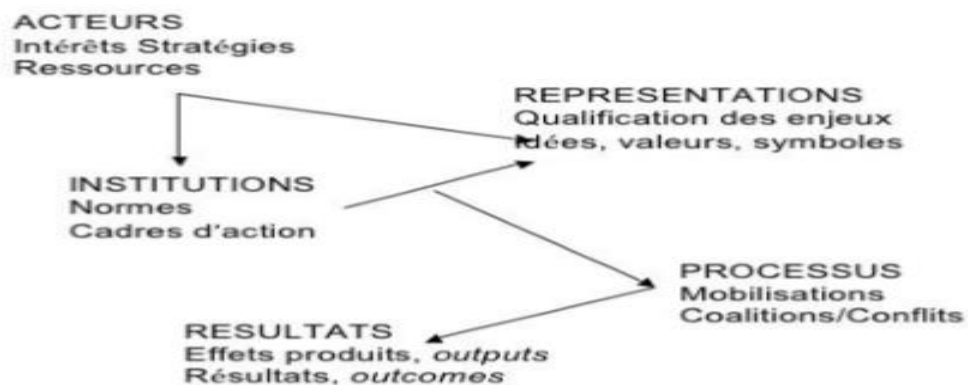
Le pentagone de l'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2012)



Pour davantage comprendre les combinaisons entre ces variables, le schéma suivant présente les différents niveaux d'intervention du « pentagone de l'action publique ».

Figure 2

Les combinaisons des variables de l'analyse de l'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2012)

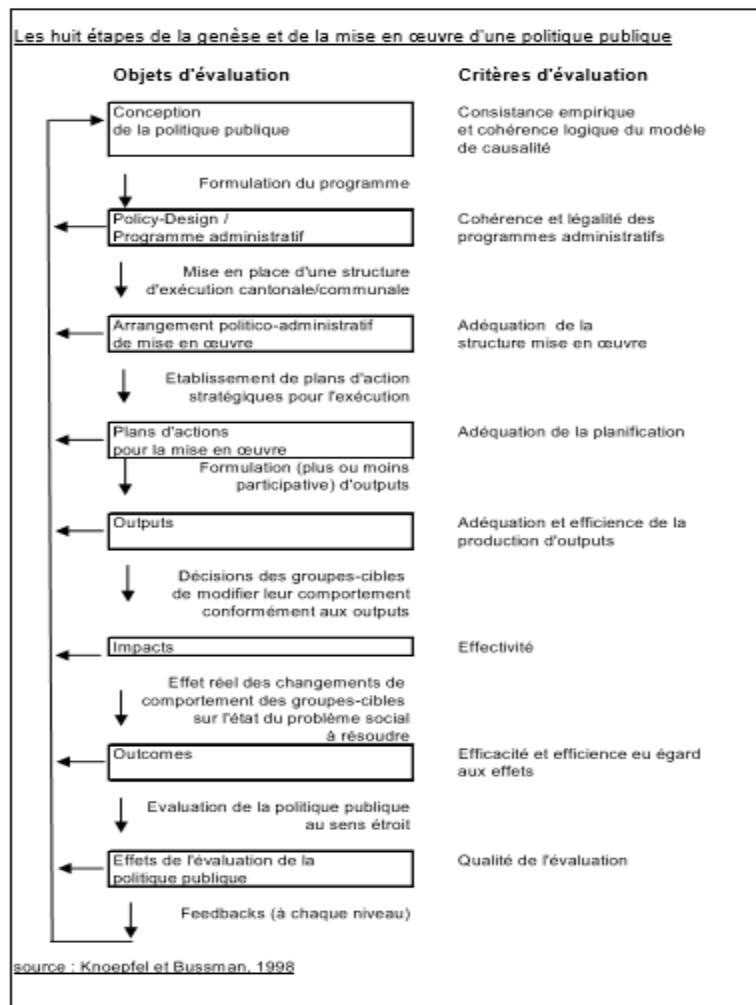


C'est après avoir défini les quatre (04) premiers niveaux (acteurs, représentations, institutions, processus) qu'interviendra le troisième courant d'analyse des politiques publiques. Ce dernier se concentrera sur l'explication des résultats (attendus et observés) et les effets de l'action publique sur la société bénéficiaire. Ceux-ci représentent le dernier maillon de la chaîne d'analyse. L'évaluation permettra de faire des prévisions sur une potentielle action ultérieure. Elle visera à établir l'écart entre ce qui a été pensé, et ce qui a été exécuté ; en mentionnant les limites et lacunes dans la mise en application, et le rendu sur la population. C'est ce qui constituera l'intérêt des travaux de Jacobs (2004).

La figure ci-dessous donne un résumé de l'analyse d'une politique ou action publique, selon Knoepfel et Bussman (1996) convoqués par les auteurs Drealants et Maroy (2007). Il donne les principales étapes de la naissance, la mise en œuvre et l'évaluation d'une action publique sur l'évolution de la société.

Figure 3

L'analyse des politiques publiques, de la genèse à l'évaluation (Drealants & Maroy, 2007)



v. Sociologie de l'action publique ; limites de l'action publique

Il est essentiel donc de définir la sociologie de l'action publique de façon plus nette, et de présenter par la suite les limites d'une action publique.

a) Sociologie de l'action publique

Les éléments que nous avons étudiés concernant l'analyse des politiques publiques ou de l'action publique ont été les déterminants de l'éclosion d'une théorie nouvelle d'analyse plus globale. L'analyse de l'action publique a laissé transparaître les zones de pression existantes entre les politiques publiques établies, et les mutations de la société. C'est sur cette dynamique qu'ont reposé les travaux du sociologue Émile Durkheim, présenté dans les travaux de Lascombes et Le Galès (2012), à l'origine de la sociologie de l'action publique.

La sociologie de l'action publique convoque tous les critères d'intervention aux demandes de la société pour/dans son évolution. Il s'agit donc du recours à un ensemble de disciplines de recherches propres à la saisie des régulations en société ; et des pressions (d'ordre politique surtout) qui agissent sur la dynamique sociale. La prise en compte des différents acteurs d'impulsion et de conduite d'une action publique soutenue est de rigueur. Lascombes et Le Galès feront remarquer qu'il s'agit d'une sociologie de l'action collective, en vue de cerner la démarche évolutive de la société. Elle s'attache aux relations de synergie et de coordinations des divers foyers d'action.

Selon les auteurs Bossy et al. (2018), la sociologie politique n'est pas limitée à l'analyse de l'État. En effet, ce concept s'ouvre à d'autres angles d'observation ; allant de la détermination des acteurs spécifiques, à la définition claire de l'action à mener pour une communauté. Les acteurs, d'orientation publique ou privée, participent à l'élaboration intégrale de l'idée de la politique publique et la stratégie d'implémentation. Cette dernière est le résultat d'un examen, qui aura conduit à la définition des séquences d'actions. Il faudra donc définir précisément un secteur de société ; recenser les éventuelles situations problèmes ponctuelles à résoudre (et être attentifs aux facteurs de risque de survenue de nouveaux problèmes) ; prendre des décisions concrètes pour la résolution des problèmes ; établir la conduite d'implémentation à suivre. Ce travail s'achèvera par l'évaluation de la stratégie.

La sociologie de l'action publique nécessite ce qu'appelle Dubois (2003) la « catégorisation de l'action publique ». Il s'agit de façon spécifique de classer les actions par catégories d'intervention dans l'action publique. Celles-ci sont constituées de professionnels, des cadres spécifiques, qui se chargeront d'analyser et définir les interventions prioritaires. Ce travail permettra de définir de nouveau les différents rôles des intervenants et/ou acteurs.

b) Limites de l'action publique

L'action menée sur la société visant son évolution et ses mutations doit être prudente. Cette prudence permet de présenter certaines limites dans l'analyse des politiques publiques.

La toute première limite repose sur l'ordre des étapes de genèse et mise en œuvre de l'action publique. Les travaux de Muller (2000) feront remarquer qu'une action publique pourrait être entreprise dans une société, à titre préventif à l'apparition d'une situation préoccupante. Il ne suffit pas que les populations arrivent à la demande, pour qu'une action puisse être déclenchée visant à les satisfaire. Ces situations arrivent très souvent de façon improvisée, en réponse à une situation problème urgente ; mettant en alerte une frange de la

société. De ce fait, des étapes peuvent être passées (à dessein) ou omises, afin de répondre à l'alerte. La définition du problème n'est donc pas aisément précisée à temps, ce qu'aura rappelé Muller (2000) ; octroyant la possibilité aux différents acteurs d'œuvrer directement pour résoudre ce problème.

Une autre limite à présenter repose sur la place et le jeu entre acteurs, qui restent parfois difficiles à définir avec précision. Ce qui pourrait créer des embrouilles et tâtonnements dans l'action synergique, difficilement gérables. Ceci expose de ce fait la difficulté d'identification des étapes de mise en œuvre (et donc d'évaluation) de l'action publique. Cette limite pourra avoir une influence négative sur le déroulement des projets, et sur forcément l'efficacité des actions.

L'auteur Muller (2000) fera remarquer que le dynamisme de l'action publique s'accroît lorsque par précaution, les acteurs impliqués prennent conscience des éventuelles limites dans la mise en application de ladite action. L'un des freins davantage interpellés se trouve être le secteur de société pour lequel l'action sera menée. En effet, il sera remarqué que les chantiers d'une société diffèrent les uns des autres. Et la différence des actions mises en application est proportionnelle à l'intensité du travail effectué. Donc les acteurs ne peuvent pas être les mêmes dans tous les secteurs de société. Muller (2000) dira qu'une relation s'établira entre la politique publique et le secteur d'intervention. C'est le secteur qui définira le type d'action à appliquer. La sectorisation se retrouve donc être un gage de l'efficacité de l'action publique à mettre en œuvre.

3.1.2. ÉDUCATION (INCLUSIVE) ET SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE

Cette section permet de greffer l'action publique au système éducatif ; et d'étendre les réflexions à ce sujet sur l'éventualité d'une sociologie ouverte à ce construit théorique.

i. Définition de l'action publique dans la dynamique évolutive du secteur éducatif

Le secteur éducatif contemporain est en permanente évolution. Celle-ci présente d'énormes mutations ou régulations, qui justifient les intérêts du nouveau visage de l'éducation actuelle. Ces intérêts visent davantage une éducation plus globalisante et ouverte à tout individu ; justifiant l'ouverture à l'éducation pour tous, aux aléas d'inclusion et d'intégration, pour renforcer la qualité du secteur.

Dans leur article commun, les auteurs Dutercq et Van Zanten (2001) précisent que les régulations dans le secteur de l'éducation définissent des changements dans la dynamique éducative générale. Ils reposent sur les aspects d'orientation de l'éducation, d'actes de pilotage global des systèmes éducatifs ; mais également contribuent à propulser de nouvelles orientations de recherche sur les mécanismes d'action publique en matière d'éducation.

Muller (2000) fera remarquer que l'analyse des politiques publiques a conduit à une sociologie de l'action publique ; qui aura permis de changer l'image de l'État souverain et unique preneur de décision, par l'image de la diversité des acteurs qui agissent en concert avec l'État pour rendre une action publique plus efficace. Se basant donc sur cette clarification, la régulation ici se montrera comme un processus de construction de nouvelles réformes à connaître, impliquant la définition nette de la tâche des acteurs dans le secteur. C'est ainsi que les auteurs Dutercq et Van Zanten (2001) distingueront deux procédés de régulation dans l'évolution de l'éducation actuelle.

a) La régulation organisationnelle

Les mutations au niveau de l'organisation des actions constituent la régulation organisationnelle, sur laquelle reposeront entièrement l'analyse stratégique et des moyens établie par les acteurs pour la résolution de problème dans des systèmes (comme l'éducation). C'est à ce niveau que la convocation de la théorie de l'acteur stratège ou de l'acteur et le système de Crozier et Friedberg (1977) prend tout son sens. Il est également nécessaire et opportun de convoquer la notion de communauté épistémique de l'action publique.

❖ La théorie de l'action stratégique ou analyse stratégique

C'est le sociologue français Bourdieu qui pose les fondements de cette théorie. Celle-ci cherche à montrer que les agents sociaux développent des stratégies (actions), fondées sur un petit nombre de dispositions acquises par socialisation qui demeurent adaptées aux nécessités de la société. L'œuvre de Bourdieu est définie sur certains concepts clés, parmi lesquels l'habitus comme principe d'action des agents.

L'habitus vise à établir un lien entre la socialisation dans son sens large et les actions à mener par un individu quelconque. Elle tient compte d'un ensemble de dispositions, de balises et de modèles d'actions préétablies que le sujet intègre en lui via sa présence dans une sphère sociale qu'il côtoie à un instant précis. C'est ainsi que l'individu qui s'épanouit ou veut s'épanouir dans un cadre social, développe un ensemble d'habitudes propres axées sur la façon d'agir, de penser ou de sentir, qui peuvent perdurer avec le temps. Celles-ci se

construisent de façon ordonnée et concrète, développant ainsi des actions futures adaptées aux réalités du milieu. C'est dans cet élan que Bourdieu (1980 : 88) présentera l'habitus comme un ensemble de « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » ; pour signifier que l'habitus, produit de la socialisation, est en fait un générateur d'activités et de pratiques sociales. Et ce sens pratique nécessite forcément l'intervention de stratégies précises. L'action des individus est donc, au terme de la théorisation de Bourdieu, fondamentalement le produit des structures objectives du monde dans lequel ils vivent, et qui façonnent en eux un ensemble de dispositions qui vont structurer leurs façons de penser, de percevoir et d'agir.

La théorie de l'analyse stratégique se déploie davantage avec les travaux de Crozier et Friedberg (1977). En effet pour les auteurs, cette théorie présente les relations de pouvoir entre acteurs et les règles implicites qui régissent leurs rapports, appelés « jeux ». Ceux-ci définissent ainsi un système d'action qui est « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux ». Ce jeu impliquera forcément des changements dans le secteur de la société concerné par l'action ; afin de garantir « l'épanouissement des individus, le développement de leurs activités ou l'amélioration du climat ou des *performances* [emphase ajoutée] » (Crozier & Friedberg, 1977, p.202).

Cette théorie trouvera ainsi un intérêt certain dans notre recherche. Elle permettra de mieux analyser le rôle que peuvent jouer les pouvoirs publics dans le processus d'inclusion de l'étudiant déficient moteur dans l'univers des activités académiques. Cet univers, perçu comme un système restreint dans lequel est mis sur pied un certain cadre spécifique à respecter par ledit étudiant. Des stratégies précises, menées par divers acteurs, interviendront pas pour réduire les éventuelles normes déjà sur place, mais pour rendre dynamiques les rapports avec l'apprenant pour lequel l'on veut réussir l'intégration complète ; par le développement et la valorisation de ses aptitudes physiques.

L'action stratégique présente tout de même quelques contraintes, relevant des limites potentielles. Les participants à l'action n'ont pas une liberté totale dans leurs démarches. Le jeu de collaboration entre les partenaires et l'État peut limiter leur engouement à produire des idées novatrices ; et dans une situation pas souhaitable, inhiber l'élan réflexif. De ce fait, l'acteur qui devrait « découvrir (...) sa véritable responsabilité » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 388) a besoin tout de même d'une stimulation à donner du sien, et donc le meilleur de ses

capacités intellectuelles. Nous noterons aussi que la réflexion des acteurs peut parfois friser l'irrationalité et la subjectivité ; car motivés par la recherche de l'action « parfaite » pour le bien-être des populations.

❖ La communauté épistémique de l'action publique

La communauté épistémique désigne selon Bossy et Evrard (2010), l'ensemble des différents couloirs ou passages par lesquels des idées nouvelles transitent entre l'État et la société. Pour l'auteur Haas (1992), il s'agit de l'ensemble des systèmes de professionnels d'une action publique ; caractérisés par leurs compétences et expertises adaptées à la construction de la politique publique pour un secteur précis. Ils seront désignés de « cadres cognitifs » par certains auteurs, comme c'est le cas pour Gutiérrez Ruiz et Sibille (2008).

La communauté épistémique se veut donc être une définition des différents acteurs qui pourraient intervenir dans l'action publique sectorielle ; pour que celle-ci soit davantage professionnelle, précise et efficace. Le réseau d'acteurs ainsi constitué conduira selon Haas (1992), à la production d'idées propices à la réussite de l'action qui sera entreprise pour le bien-être des individus de la société en pleine mutation. Il sera donc exposé des idées de pointe ; idées relatives à l'importance de la mise sur pied d'une communauté épistémique mise sur pied, et à la connaissance de l'impact de nouveaux savoirs construits en apport à la démarche étatique. Toujours est-il que la notion de communauté épistémique renforce la démarche de l'action publique. Elle justifie les interventions, et les rend plus pertinentes.

L'importance de l'étude de la communauté épistémique repose sur le fait que celle-ci tient sur la bonne perception de l'action publique. Ceci nécessite un ensemble de personnes dont l'expertise et la compétence sont reconnues et convoquées par l'organe de gouvernance, qui porte la production des connaissances relatives à l'action spécifique. Un véritable travail de réflexion profonde est donc attendu par les pairs, professionnels et spécialistes du secteur de société concerné, afin d'éclore une offre forte pour l'évolution du secteur ; et ainsi garantir l'épanouissement de la population. Ceci se fait grâce à l'opportunité de création de plateformes spécialisées (ou de recherches scientifiques) diverses. C'est en fait l'idée que défendent Meyer et Molyneux-Hodgson dans leur article paru en 2011.

Une autre influence de la communauté épistémique se situe sur sa capacité d'interférer les systèmes de gestion des populations, et/ou des démarches régulatrices visant le changement des mentalités.

b) La régulation normative

Le second niveau de perception de la régulation découle du fait que, le mode d'analyse stratégique ne décrypte pas totalement ce qui va bien au-delà des stratégies individuelles et/ou collectives établies pour mener une action. Il s'agira du mode de régulation normative, qui définit l'analyse cognitive de l'action publique. Celle-ci rendra compte du sens d'une action à mener, suite à une logique de réflexion ou un raisonnement. Muller (2000) dira que cette analyse permettra d'établir des écarts entre les objectifs attendus et observés, des limites dans l'exécution, une évaluation de fond en comble et des prospections dans le temps et l'espace. Ce mode de régulation imposera la construction de référentiels, dispositifs ou programmes ; ceux-ci définis pour un temps, afin de conduire un secteur comme l'éducation dans son évolution, seront à proposés à la gouvernance étatique.

C'est le résultat d'une interprétation des acteurs aux situations nécessitant des changements précis. Les « cadres cognitifs » façonnent ainsi la démarche de l'action, et peuvent de ce fait définir les balises. L'auteur Jobert (1992) aura plutôt donné le nom de « référentiel » ; et ira jusqu'à élucider trois (3) niveaux (de construction) d'un référentiel.

- Le premier niveau renvoie à une dimension dite cognitive du référentiel. À ce niveau, il sera fait un examen analytique de ce qui pourrait causer un problème dans le secteur ; et définir les causes éventuelles du problème à résoudre.
- La deuxième dimension sera normative. Les acteurs ou professionnels du secteur définiront le cadre dans lequel l'action sera implémentée. Une surface d'action calibrée, constituée de valeurs à suivre minutieusement pour un traitement plus précis du problème.
- Le troisième niveau est dit instrumental, qui permettra de baser les actions à mener sur des principes. Ceux-ci orienteront de manière spécifique les démarches publiques. C'est à ce niveau que la stratégie sera présentée par les professionnels.

La création du référentiel par la communauté épistémique suivra globalement une interprétation des situations problèmes, et de discussion ou négociation avec la charnière étatique (Jobert, 1992). L'auteur Sabatier (1999) mettra une emphase sur les réseaux que constituent les professionnels de la communauté épistémique ; en précisant qu'elle reste ouverte au public et au privé. Ce réseau d'experts instaurera des normes d'actions, et établira des étapes de coordination des démarches.

La régulation normative impliquera de ce fait la convocation de la théorie des conceptualisations, et la théorie de l'activité.

- La théorie des conceptualisations dans l'action

La notion des conceptualisations (dans l'action) trouve son essence dans les pensées de Piaget et celles de Vergnaud. Ce dernier dans l'un de ses articles paru en 1996, mentionnera en titre de parution scientifique, qu'« au fond de l'action, la conceptualisation ». En d'autres termes, la conceptualisation se trouve à l'intérieur d'une action ; c'est-à-dire la conceptualisation est dans l'essence de toute démarche. Elle se base sur les aspects de productions des connaissances pour résoudre un problème, et de l'établissement des stratégies suivant lesquelles l'action sera menée (Pastré, 2011). La mise sur pied d'un travail cognitif poussera les réflexions à définir des concepts clés, comme des voûtes sur lesquelles toute démarche sera conduite. Douady (1986) dira que le concept servira d'outil de résolution des situations problèmes par les experts. Ceci pour relever le fait que, l'établissement d'un programme d'action publique pour un secteur sera basé sur des slogans forts, qui donneront de façon sommaire (mais assez précise) la feuille de route que suivront les démarches.

Cette théorie est davantage convoquée dans le cadre des actions menées dans le secteur de l'éducation. De manière méthodique et très didactique, la conceptualisation permettra aux acteurs de bien expliquer leur stratégie d'action. Barbier (2011) parlera de l'expression des « savoirs d'action ». Il s'agira dans le cas échéant de mettre en relation les savoirs des professionnels en action (en activité de production de savoirs), au service du développement des compétences des individus dans le secteur.

La conceptualisation impose de ce fait de cerner les actions sur deux (2) aspects.

- ✓ Un regard de productivité définie par la résolution effective de(s) problème(s) trouvés dans le secteur (le but de l'action). Ici, la définition des buts et objectifs sera le fondement des démarches publiques des cadres. Le défi majeur sera l'atteinte de ces objectifs spécifiques, et de vérifier le pourcentage de relève de ce défi. Ceci permettra de faire une analyse sur le rendement de l'action, et d'émettre des prévisions potentielles.
- ✓ Un regard de construction des idées, des savoirs spécifiques nouveaux ou renforcés par le travail des experts. Ici les cadres, par leurs connaissances spécifiques en la matière, se doivent d'apporter des éléments théoriques nouveaux ; afin de définir les mises en pratique idéales pour une action souhaitée efficace et efficiente.

La conceptualisation est le fruit des expériences passées dans l'évolution de la communauté, et même de chaque individu directement concerné par l'action. Celles-ci (ré) étudiées par les experts afin de déceler ce qui n'aurait pas marché et qui aurait conduit à l'échec (ou un faible rendement) de l'action, permettront à ceux-ci de réfléchir sur de nouvelles stratégies. Cette analyse conduira à la définition de paramètres nouveaux, permettant de combler les manques décelés. C'est exactement ce qui fait une partie de notre étude actuelle. L'auteur Schwartz (1969, p. 84) dira que la conceptualisation en éducation assure l'élaboration des stratégies, des systèmes de propositions adéquates et cohérentes. Ceci implique la construction intellectuelle d'outils stratégiques afin de les mettre en dynamique dans la réalité du secteur public, et d'espérer une meilleure qualité de vie.

- La théorie de l'activité

C'est une théorie de l'intervention dans l'action. Elle arrive pour expliquer les projets de renforcements et d'apport des connaissances, afin de rendre une action plus dynamique ; et de résoudre encore plus efficacement un problème posé. Elle vient en complément certain de la théorie des conceptualisations susévoquée. Plusieurs chercheurs à la suite de Vygotski ont travaillé sur cette construction théorique, afin de donner une autre explication sur les actions humaines.

Les récents travaux de l'auteur Maxcorriveau (2019) auront permis de mettre évidence, les différents critères ou éléments d'identification de l'activité. Ceux-ci sont en relation dynamique entre eux pour arriver à un résultat clair et satisfaisant, qui justifie le but à atteindre ; soit la résolution d'une situation problème de société.

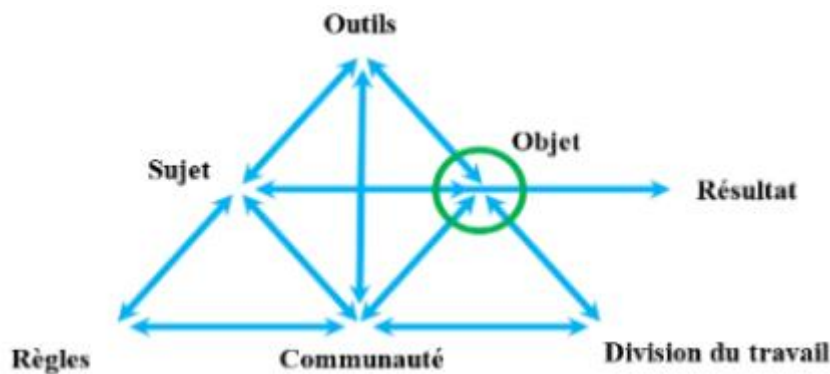
- Le premier critère renvoie au sujet ou l'individu sur qui devra se mener une action. Dans le cadre de nos travaux, il s'agira de l'ensemble des acteurs experts, qui réfléchiront pour conduire une action publique dans le secteur de l'éducation ; afin d'atteindre un résultat qui est en fait la résolution effective d'un problème décelé.
- Pour arriver à ce résultat, le sujet utilisera des outils spécifiques à une stratégie bien définie. Ces outils agiront directement sur l'objet de l'activité, qui n'est autre que la résolution du problème.
- Les règles représentent le cadre règlementaire dans lequel devra s'effectuer l'activité. Ce cadre défini par le sujet lui-même se doit de ne pas être corrompu ou grillé ; afin de respecter une certaine professionnalisation dans l'accomplissement des tâches.
- La communauté peut définir non seulement la société pour laquelle l'activité sera menée. Mais également la communauté épistémique de cadres cognitifs, qui

appliquera des méthodes de travail et des divisions de travail ; ceci pour rendre l'action plus efficace.

L'auteur Engeström (2001) a sorti une synthèse de ce système d'activité par le schéma suivant.

Figure 4

La dynamique d'activité (Engeström, 2001, p. 135)



La théorie de l'activité est une résultante des situations dites de crises, qui nécessitent une attention particulière ; par l'étude de l'action humaine dans l'optique d'empêcher un dérèglement néfaste de l'environnement. Elle permet d'attaquer les problèmes qui semblent bien plus délicats, et de venir à bout de ceux-ci. C'est le cas du système éducatif actuel en perpétuelles mutations, qui prend un souffle de délicatesse lorsqu'il s'agit d'aborder les aspects d'inclusion et/ou d'intégration pour aboutir à une « éducation pour tous ». L'auteure Barma (2008a) justifiera davantage cet aspect dans sa thèse, lorsqu'elle démontrera que les membres de la communauté éducative utilisent cette théorie pour « donner un sens à leurs actions » ; afin de garantir une meilleure qualité de l'éducation de l'apprenant qui a accès à toute forme d'activité (autant liée à l'enseignement et l'apprentissage, que parapédagogie). Pour la même auteure, l'activité est davantage convoquée pour donner un contenu aux changements, régulations ; et d'expliquer de ce fait la dimension perceptive des contraintes liées aux nouvelles pratiques éducatives (Barma, 2008b). Cette théorie s'avère nécessaire d'être considérée, surtout quand l'action vise à impulser des changements dans une société inclusive.

La théorie de l'activité s'est bâtie sur trois (3) principales démarches générationnelles.

- La première génération de ce courant théorique s'est voulue être une médiation entre l'humain et les acteurs de son environnement. Il s'agit même de l'essence du travail collectif construit par les travaux de Vygotski en 1985.
- La deuxième génération est un élan des travaux de l'auteur Leontiev (1975), qui aura permis de définir trois (03) niveaux d'activités : l'activité à objectifs menée par la communauté ou le collectif ; l'activité de but menée par le groupe ou l'individu ; l'activité à condition de réalisations menée plus par la technologie.
- La troisième génération utilisera les artefacts historiques et culturels de l'environnement dans lequel se déroulera l'action. L'auteur Engeström (1997) sera celui qui aura développé cette génération.

L'action menée dans cette théorie de l'activité va se construire de façon plus globale, au niveau de trois (03) pôles : le sujet qui construit une idée définissant l'action à mener, ou l'individu concerné par l'action entreprise ; le but pour lequel l'action est menée ; les moyens et les techniques, motifs construits par le sujet (ou groupe de sujets), qui seront utilisés afin de conduire l'action. Tel est le résumé à retenir plus sommairement de ce cadre théorique.

Le tableau ci-après livre un rendu sommaire des régulations dans une société éducative en évolution ; ainsi que les types d'analyse possible de l'action publique dans le secteur, et les différents cadres théoriques y référents.

Tableau 2

Récapitulatif des régulations d'action possibles dans le secteur éducatif (auteur)

TYPES DE RÉGULATION	TYPES D'ANALYSE DE L'ACTION PUBLIQUE	THEORIES CONVOQUEES
RÉGULATION ORGANISATIONNELLE	ANALYSE DES STRATÉGIES DE L'ACTION PUBLIQUE	ACTION STRATÉGIQUE COMMUNAUTÉ ÉPISTÉMIQUE
RÉGULATION NORMATIVE	ANALYSE COGNITIVE DE L'ACTION PUBLIQUE	CONCEPTUALISATIONS ACTIVITÉ

ii. Vers une sociologie de l'action publique en éducation inclusive

Dans son exposé de colloque en 2004, Verdier relèvera que certaines recherches se sont attardées de manière spécifique aux aspects d'une éducation évolutive, qui pourrait s'inscrire

aux paradigmes de l'inclusion. À la suite de ses travaux en 1998, l'auteure Tanguy apportera une contribution, bien que demeurant un brin questionnable, sur les justifications du lien qui existerait entre la formation et l'éducation dans un contexte sociologique. En effet, l'auteure aura présenté une large fixation sur les aspects fondamentaux de l'éducation (sous un regard social) ; ainsi que les limites (et difficultés) entre la gestion politique de l'éducation et les chantiers éducatifs en cours. C'est ce qui pourrait expliquer certains retards sur la considération des démarches d'inclusion, dans les activités générales du système éducatif.

Dans la même dynamique, les réflexions sur le développement des curricula de formation, l'inclusion et l'intégration de façon spécifique des sujets de couches vulnérables, la cohésion sociale dans les milieux éducatifs, l'ouverture pour tous aux activités des milieux éducatifs, et de nombreux autres chantiers éducatifs, seront tous convoqués. Ceci pour répondre aux attentes des politiques de l'éducation en mutation ; et justifier les élans d'une sociologie de l'action publique en éducation. Cette dernière qui, selon Trottier, permettra la naissance de nouvelles réflexions idéales pour la formation globale des éduqués.

Notre analyse nous permettra avec Verdier, de remarquer que les auteurs Tanguy et Trottier auront défendu, bien que différemment, la mise sur pied des actions publiques pour une éducation « nouvelle ». La première, plus dans la construction d'un cadre théorique de référence, a mis l'accent sur les éléments d'origine et de fondements de l'action. Quant au second plus dans des démarches pragmatiques, il se concentra sur les définitions des cadres de mise en application de cette action ; afin d'assurer par exemple les aléas d'inclusion, d'intégration pour une meilleure insertion sociale future. Suivant ce constat, il serait évident que l'éducation (en évolution permanente) se trouve être une cible de pointe de la commande étatique d'un pays. Et de ce fait, l'établissement de l'action publique en éducation, accompagnée de la communauté épistémique qui s'y greffe, devient très important.

L'action publique pour le secteur de l'éducation naît du décèlement de nombreuses situations problèmes, qui se présenteront comme des freins à l'évolution du secteur concerné. De nombreuses études comparées constituent le socle de réflexions et de référence de la démarche publique entreprise. Thelen (2004) souligne que les situations problèmes clarifiées sont les déterminants de l'intérêt à mettre sur la définition du caractère précis des acteurs/experts, qui étudient avec détails ces ennuis et livrent de façon méthodique et adaptée la feuille de route d'application de l'action. Ce qui mettra un processus de régulation, normal pour un secteur éducatif en évolution qui reçoit des nouveautés pour son amélioration. Les

actes de gouvernance éducative se mettront en place, enfin d'agir en sentinelle pour une meilleure conduite des démarches.

Les recherches contenues dans l'ouvrage de Maroy (2000) justifient le fait que l'éducation et la formation devraient être perçues comme « une matière politique ». En d'autres termes, les propos de l'auteur veulent présenter le caractère plus qu'important des actions publiques dans le secteur de l'éducation. Les aspects de l'inclusion en éducation se trouvent être des chantiers déterminants et à considérer fortement pour l'évolution de l'éducation d'un état. Cet état s'inscrit particulièrement dans les missions globales de l'enseignement supérieur au Cameroun, qui visent le soutien participatif de ce niveau d'apprentissage au développement (Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, 2001).

Les problématiques liées à l'éducation, comme rappelle Verdier (2004), devraient être prises au titre d'action publique ; avec la mise sur pied de tout un arsenal de travail pour parvenir à implémenter les chantiers y relatifs (comme l'inclusion dans les actes pédagogiques et parapédagogiques). Ceci implique la définition des acteurs (publics comme privés, individuels comme collectifs), tous venants de divers systèmes de la société éducative ; et défendant en eux les réalités du chantier éducatif à traiter. Pour une symbiose dans le travail des acteurs, il sera défini trois (3) registres assurant la coordination dans l'action (Trottier, 2001).

a) Registre de la coordination par les idées et la connaissance en éducation

Dans ce premier registre, Verdier relève que deux (2) niveaux peuvent être perçus, même s'ils auront tendance dans le travail à se confondre :

- la première dimension a trait au flux des idées d'action publique dans un système dynamique, entre les principaux acteurs ;
- la seconde dimension correspond à la production cognitive ou la construction méthodique et appliquée des connaissances.

Chacune de ces dimensions est conséquente à la considération des problématiques réflexives du chantier éducatif pour lequel sera établie l'action. C'est ainsi que pour l'inclusion par exemple, des idées de perception et de redéfinition du concept suivant le contexte seront émises ; ensuite, les acteurs passeront à la construction technique du plan à suivre pour conduire l'action. L'élaboration des connaissances appliquées est un exercice déterminant, sur lequel reposera la dynamique active qui sera mise en marche, et constituera le principe universel de base de la nouvelle image du secteur éducatif qui sera défendue par

l'action entreprise. Les milieux éducatifs également devraient coopérer, en se rendant ouverts au changement ou à l'évolution, et prêts à expérimenter de nouveaux paradigmes relatifs aux mutations en cours. Les idées construites doivent concourir à la formation intégrale des apprenants ; c'est-à-dire, au développement de toutes leurs compétences ou aptitudes, qui conduiront à leur épanouissement général dans la société, et aussi à l'ouverture vers des opportunités diverses hors du champ éducatif.

La mise sur pied de référentiels, dispositifs ou programmes spécifiques au chantier éducatif prêt à l'implémentation doit davantage mettre l'accent sur l'acquisition et le développement des compétences. Cet aspect montre déjà la transition progressive qui existera ; allant de la construction des nouvelles idées et connaissances en matière d'éducation, vers la stratégie d'action publique à suivre. Il naîtra de ce fait, la définition d'un plan d'action éducatif, comme une feuille de route sur laquelle les acteurs se baseront en suivant les recommandations internationales. Pour l'inclusion éducative par exemple, les différents rapports des Nations unies sur le concept de « l'éducation pour tous » et les Chartes internationales doivent servir de leitmotiv d'action. Verdier (2004) parlera des actes d'« étalonnages des dispositifs d'éducation et de formation nationaux produits par les organisations internationales », pour justifier cette démarche. L'impact de ces modifications sur l'action publique greffée au secteur éducatif en mutation ne sera pas instantané, mais soutenu dans le temps. Elle nécessite tout de même une forte volonté et une grande mobilisation de tous les acteurs impliqués, comme des foyers éducatifs d'action.

Le registre de la construction des idées et des connaissances en matière d'éducation se trouve être un pilier de pointe pour l'établissement d'une action publique espérée soutenue. Une simple dérive dans la production des concepts nouveaux pourra compromettre de façon forte l'action qui se prépare à être appliquée. Le secteur éducatif devient délicat et très sensible, surtout lorsqu'il fait face à des mutations. Les expériences d'autres sociétés ou d'autres pays sur la considération et la perception du chantier éducatif pour lequel les acteurs se penchent doivent servir de modèle pour une meilleure approche de l'action publique.

b) Registre de la coordination par le redéploiement des étapes et des foyers de l'action publique : les aspects de décentralisation

Se référant au registre précédent, le redéploiement des étapes n'est qu'une continuité. Il se trouve être l'élément qui complète la mise sur pied d'un référentiel sur l'action publique en éducation. Elle impose de ce fait les actes de décentralisation dans l'action, sachant surtout que l'État perd son exclusivité dans la prise unique de décision. Cette dualité du mouvement

dans ce nouveau registre d'action, est ce que Verdier (2004) qualifiera de « multi-level gouvernance ». Il s'agit clairement de la définition d'une gouvernance de l'action publique à zones de points focaux divergents ; ayant chacun son rôle pour le même but à atteindre.

Chaque État aura sa spécificité dans l'application des actions ; bien que répondant aux mêmes principes de base. Le registre que nous présentons est celui de la régionalisation et de la territorialisation dans la coordination du chantier publique à conduire. Cette distribution spécifique des tâches dans l'action permettra une nette restructuration du secteur éducatif. Suivant les remarques de Verdier (2004), cette spécificité permet :

- l'essor de nouvelles régulations importantes pour le secteur de l'éducation, frisant l'inédit ou le caractère d'exclusivité sur le plan national ;
- la naissance de nouvelles opportunités pour tous les apprenants, sans distinction et en toute équité ;
- de nouvelles offres de formations moins figées, s'ouvrant à un développement plus large des apprenants.

Ces éléments présentés sont très souvent nouveaux pour certains États qui se retrouvent là dans l'expérimentation. Le cas de l'inclusion dans l'éducation, bien que pas nouveau comme concept dans un pays comme le Cameroun, se trouve toujours être en cours d'implémentation ; car elle implique de nombreux chantiers à traiter par une grande chaîne d'acteurs. L'inclusion nécessite un déploiement de plusieurs entités fortes et adaptées pour son éclosion véritable dans le secteur de l'éducation camerounaise.

c) Registre de la coordination par contrats de négociation et de contractualisation

Ce dernier registre implique fortement l'établissement des contrats, comme garantie de productivité des acteurs. Ces actes d'une nouvelle forme de gouvernance sont établis après des négociations, et se trouvent désormais être en vogue dans le secteur de l'éducation. La négociation et la contractualisation se retrouvent ainsi être rattachées à la décentralisation déjà exposée.

C'est à ce niveau que devraient intervenir par exemple les collectivités territoriales décentralisées. Ces dernières devraient donc établir des contrats de tâches à exécuter pour une action précise ; comme un challenge avec les autres acteurs choisis pour leur professionnalisme sur le secteur.

L'objectif de la négociation permet surtout d'offrir et d'exposer de nouveaux champs de formation intégrale dans les milieux éducatifs pour les apprenants. Davantage, elle pourra

avoir un impact considérable pour l'inclusion en éducation (Castel, 2003), en définissant une cible particulière (les personnes dites vulnérables ou avec un handicap). La prise en compte des éléments relatifs à leurs besoins particuliers, leur participation libre (et volontaire) à toutes les activités du milieu éducatif, des problématiques liées à la stigmatisation et l'exclusion, les difficultés d'accessibilité et autres situations, sont autant d'éléments sur lesquels les contrats pourraient être établis dans un chantier éducatif comme celui de l'inclusion.

Les démarches analytiques de la réforme du secteur éducatif en évolution permettent de déterminer des foyers précis d'action publique. Cette dernière est un construit des principes directeurs de l'État, des différents registres évoqués et définis, de la mise sur pied d'un réseau d'acteurs et d'experts en la matière. Ceux-ci qui suivent une certaine répartition et cohésion dans les tâches à exécuter, afin de mener à bon terme et efficacement l'action. L'exposé de Verdier (2004) tient à préciser que la dissection minutieuse des registres présentés implique nécessairement la disposition de moyens cognitifs appropriés à « l'analyse des interactions entre les individus et les dispositifs d'éducation ». En d'autres termes, l'application efficace et efficiente d'une action éducative a besoin d'une logistique précise pour son exécution ; et garantir ainsi les relations harmonieuses entre les populations et le milieu éducatif qui les accueille.

3.2. RELATION ENTRE LA SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION (INCLUSIVE) ET LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Cette section présente le lien qui existe entre le courant théorique de la sociologie de l'action publique d'éducation (dans un contexte d'inclusion), et celui du développement humain. Il est important de souligner le rapport qui associe l'éducation et l'évolution de l'être humain ; ce qui permettra de comprendre la nécessité de cet alliage théorique, dans la démarche inclusive conduite par une action publique. Tel est l'intérêt particulier de cette étude.

3.2.1. APPROCHE THÉORIQUE ALLIANT DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET ÉDUCATION

Parler d'une action publique pour l'éducation inclusive en relief avec le développement humain, nous impose de ce fait de pousser les réflexions sur la possibilité de construction d'un véritable cadre théorique combinant éducation et évolution humaine. La pensée vygotkienne nous aura permis de définir une approche théorique, qui édifie sur l'appui de

l'éducation de l'humain dans sa construction globale, et vice-versa ; suivant les travaux retrouvés dans l'ouvrage collectif sous la direction de Yvon et Zinchenko (2011).

La pensée vygotskienne s'intéressant à l'éducation veut présenter le rôle primordial de celle-ci, activité sociale façonnée et calibrée pour l'édification de l'être humain ; c'est-à-dire, nécessaire au développement des capacités ou aptitudes mêmes de l'humain. Il en est important de souligner que cette pensée rentre en droite ligne avec la définition générale de l'éducation, émise par Sillamy (1989, 2006). Et c'est ce qui serait davantage intéressant à relever, pour justifier l'importance de considérer et d'œuvrer pour le développement de toutes les facultés des apprenants déficients ; tenant compte bien sûr de leurs besoins spéciaux. Tel est l'un des chantiers actuels, relatif à l'inclusion dans le système éducatif, qui est en essor de nos jours dans le secteur concerné.

Pour l'œuvre de Vygotsky, allier éducation et développement humain renvoie à définir quatre (4) modalités de l'évolution humaine.

- La première modalité renvoie à l'idée de construction de l'être, par action de l'éducation sur le développement de ses capacités psychiques.
- La deuxième approche se situe sous l'égide principale du développement des capacités intellectuelles ou cognitives de l'apprenant.
- La troisième modalité veut s'intéresser à toutes les autres formes de développement humain par l'éducation ; notamment ceux qui s'intéressent au développement des aptitudes morales et physiques.
- Quant à la quatrième et dernière modalité, elle donne lieu à l'intérêt porté aux analyses du système éducatif en évolution actuelle, dans un contexte marqué par plusieurs chantiers (notamment celui de l'éducation inclusive) ; et les impacts des paradigmes de cette « nouvelle » éducation sur la construction de l'humain.

Dans le cadre de notre étude actuelle, les modalités renvoyant à l'interprétation des modalités concernant le développement des aptitudes physiques des personnes déficientes motrices en contexte d'inclusion éducative, semble prendre une prépondérance de taille dans les réflexions. Étant donné que la notion internationale d' « éducation pour tous » semble s'asseoir dans le secteur de l'éducation (précisément dans les milieux éducatifs du Cameroun) ; bien qu'il y ait d'énormes chantiers en cours d'implémentation dans le secteur.

L'auteur Vygotsky a focalisé ses travaux sur le développement humain, en se concentrant surtout sur l'observation évolutive de l'enfant, de l'enfant en contexte éducatif. Cette

approche sera par la suite greffée de façon directe à la considération de l'individu de tout âge en milieu éducatif. Ce qui justifie l'évolution de la pensée vygotskienne sur la question. La dynamique évolutive de la conception du développement humain sur le plan éducatif aura suivi une ligne historique bien précise.

L'origine de la perception du développement selon Vygotski date de la fin des années 1920. Il a été question en cette période de faire un distinguo entre le développement naturel ou inné qui intervient de façon spontanée (lié aux aspects de maturation et de croissance organique), au développement greffé à l'environnement culturel de l'individu (mettant en exergue l'essor des façons de penser et d'agir de l'individu dans la société). Ce dernier mode de développement, plutôt acquis, tient compte des réalités de l'environnement ambiant du sujet. En fonction de pressions culturelles, l'homme sera à point d'avoir une maîtrise de la direction que prendra son développement. Ce dernier, sous l'emprise des actes volontaires, sera impulsé par une action construite à laquelle il devra s'adapter. Les outils culturels se présentent selon Vygotsky, comme des moyens pour l'individu de construire en lui des clichés psychiques de son développement. Ce dernier s'établit donc sous l'influence des réalités du milieu. Yvon et Zichenko (2011) diront que « le développement culturel comme réorganisation des fonctions supérieures ne s'imposera que dans ses travaux ultérieurs » (p. 66), parlant des démarches scientifiques de Vygotsky sur le concept.

Il est constaté que l'approche initiale du développement humain selon Vygotsky tient compte de la maturation des fonctions psychiques en relation avec la culture. À ce niveau, un premier contact entre l'action (publique en occurrence) en éducation et l'adaptation du sujet peut déjà être perçu à la suite de nos analyses. Ici, la construction humaine de l'attention (et/ou de la concentration) et de la mémorisation sera garantie par toutes les actions menées dans ce sens ; notamment les actes pédagogiques de transmission du savoir. Ces derniers, exprimés par la conduite du processus d'enseignement-apprentissage défini par le système étatique, sont présentés dans les travaux d'Yvon et Zichenko en 2011 (reprenant ainsi une idée de Vygotsky), comme étant « la notion générale de l'éducation ».

3.2.2. ORIENTATION INCLUSIVE DE L'ÉDUCATION : INTERVENTION DE LA SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE DANS LA CONSTRUCTION DE L'HUMAIN

Il est plus que certain que les réalités du développement humain ne sauraient être détournées du projet éducatif. En effet, l'auteur Sillamy (1989, 2006) positionne les visées de

l'éducation sur la construction de l'être humain ; ceci à travers l'évolution coordonnée de ses capacités cognitives ou intellectuelles, morales et physiques en vue de son épanouissement. Ceci ne devrait pas être réservé juste à une catégorie d'individus ; justification d'une égalité et d'une équité pour tous les éduqués, dans un système éducatif qui se veut être de qualité (ONU, 2015). En plus, parler de développement ou d'évolution des capacités signifie déjà être conscient de l'existence d'une souche, sur laquelle l'on agit de manière précise pour la faire grandir. À cet effet, l'éducation va donc s'ouvrir à toute personne (sans ou avec handicap, valide ou invalide) ; et devrait lui offrir des moyens adaptés à ses spécificités, afin d'éclore ses potentialités. C'est l'essence même de la démarche inclusive à implémenter dans les systèmes éducatifs.

Le projet d'inclusion dans le secteur de l'éducation justifie l'intervention de professionnels appropriés qui, par leurs techniques, permettent à tout éduqué d'atteindre le progrès ; soit le pousser vers une émergence certaine par des actions éducatives. Ces acteurs, dans une synergie et une cohésion parfaites de leurs implications conduisant à la construction de l'apprenant, doivent définir leurs actions en suivant un canevas institutionnel général bien structuré. Et surtout de considérer dans chacune des démarches, les aléas de considération de l'apprenant « tout-venant ». Ce dernier placé aux centres des actions désormais ne doit pas sentir des tensions visant à l'exclure de la maille éducative ; ou alors, ne doit être limité dans son développement global. Il serait préférable qu'une action soit établie, et qu'il ne vienne pas vers elle; que si l'action n'est pas là, alors que son parcours éducatif nécessite absolument une stratégie adaptée à l'émergence concrète de sa personne.

L'application de la sociologie de l'action publique à l'éducation inclusive est une façon de renforcer les projets d'un État, concernant ce défi du développement durable dans le système éducatif. C'est en substance l'idée qu'aura développée une partie des travaux de Thoenig (2007) ; alors qu'il mettait en lumière l'implication de la sociologie de l'action publique, quel que soit le secteur de société pour lequel la conduite est définie par une programmation de l'État.

Nous avons présenté la pertinence des éléments de l'action publique d'éducation inclusive dans le processus visant la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur. Il serait nécessaire maintenant de faire une analyse de la démarche précise de l'environnement éducatif, dans lequel évolue l'éduqué concerné. L'étude du système de gouvernance d'inclusion dans les Universités camerounaises en vue d'une valorisation des

aptitudes physiques de l'étudiant portant une déficience motrice fera l'intérêt du chapitre suivant.

CHAPITRE 2. GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE D'INCLUSION ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.

Le système universitaire camerounais est celui pour lequel notre intérêt s'est particulièrement porté dans ce chapitre. Ce cycle supérieur d'éducation nationale construit dans la mesure du possible, des démarches d'inclusion des étudiants déficients moteurs par la pratique des activités physiques et sportives adaptées (APSA). Jusqu'à l'année 2019 pour l'instant, la tenue annuelle des jeux universitaires (JU) aura servi d'espace de prédilection pour expérimenter et renforcer progressivement la démarche inclusive ; avec la présence des disciplines paralympiques depuis l'édition 2014 accueillie dans le campus de l'Université de Douala. Le présent chapitre présente un exposé de la situation de gouvernance universitaire d'inclusion, qui devrait assurer la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. À la suite de la présentation des éléments de problématique pour cette étude, il sera présenté une analyse des activités de gouvernance universitaire dans un contexte d'inclusion, sous forme de revue critique de la littérature. Ceci nous permettra de placer notre étude dans un cadre théorique adapté et cohérent.

1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La présentation du contexte et du constat empirique de cette étude nous emmènera à justifier sa raison d'être menée. Ensuite, la problématique de ce chapitre sera complétée par la formulation du problème soulevé par cette étude, le questionnement de recherche qui en est conséquent ; ainsi que l'objectif et l'hypothèse fixés pour la présente recherche particulière.

1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le système universitaire camerounais, comme tous les autres niveaux d'éducation nationale, subit tout aussi les régulations éducatives observées dans le but de garantir aux apprenants une éducation de qualité. Telle est la portée générale du quatrième objectif du développement durable (ONU, 2015). Pour atteindre cet objectif spécifique mondial, les aléas de l'inclusion éducative déjà énoncée en 1990 lors de la conférence internationale pour « l'éducation pour tous » sont en cours d'implémentation et d'application dans le secteur éducatif camerounais. Notamment, l'acceptation des apprenants déficients dans toutes formes

d'activités éducatives ; garantissant également leur plein épanouissement, par leur implication et leur participation à ces activités. Ceci bien évidemment, en tenant compte de leurs spécificités qui les caractérisent et définissent leur handicap. C'est en fait la quintessence du Décret national de 2018, qui aura fixé les modalités pour l'application de la Loi de 2010 ; celle-ci qui portait protection et promotion des PVH au Cameroun.

Le milieu académique camerounais doit ainsi être un creuset exemplaire pour le développement de l'humanité, et donc de la société. Il lui sera assigné par l'État du Cameroun, en plus de l'enseignement et de la recherche principalement, la mission d'appui au développement. De façon moins systémique et plus globale, il s'agira du développement de la société ; mais également des individus qui la constituent, soit de tous les étudiants sans aucune distinction. L'Article 2 de la Loi portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun (2001) dispose que « l'État assigne à l'Enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité ». Cette assignation définit l'une des actions de l'Enseignement supérieur, celle d'organiser des activités permettant de mettre en valeur et développer davantage le potentiel pluriel de l'étudiant lambda. Pour cela, des événements et manifestations académiques divers à caractère d'orientation académique comme culturel et sportif, sont mis sur pieds à l'attention et à l'intérêt de l'apprenant. C'est ainsi qu'on notera de plus en plus les organisations :

- de nombreux foras des étudiants camerounais, véritables plateformes d'orientations universitaire et professionnelle;
- de plusieurs éditions du Festival universitaire des arts et de la culture (UNIFAC), à tour du rôle des universités d'État et certaines grandes écoles supérieures comme hôtes, afin de mettre en valeur le potentiel artistique et culturel des étudiants qui y participent ;
- et enfin de plusieurs éditions des universiades de sports qui permettent la valorisation du talent sportif des étudiants camerounais, dénommées jeux universitaires (JU).

Cependant, la mise en valeur des aptitudes motrices des apprenants, particulièrement les étudiants en situation de handicap, ne se conçoit que si les réalités d'accroissement desdites aptitudes d'ordre physique sont prises en considération. En 2020, l'auteur Elono Essono a présenté les bienfaits des APS au sein des structures. Pour celui-ci, toutes les institutions doivent « (...) se saisir du sport pour en faire un outil de contrôle et de promotion de valeurs »

chez ceux et celles qui y sont intégrés ou en cours d'intégration. Cette idée pourrait donc justifier la raison pour laquelle la valorisation des aptitudes motrices des étudiants déficients physiques peut être importante pour la cohésion de l'institution académique dans laquelle ils sont inscrits pour leurs études. La pratique des activités physiques et sportives (APS) est un droit pour tous ; et celles-ci sont d'une importance cruciale pour le maintien du capital santé et l'épanouissement physique. Cette particularité est davantage plus précise avec la réglementation relative à la protection et à la promotion des personnes déficientes au Cameroun (Loi de 2010), lorsque celle-ci présente dans son article 20 les APS (entre autres techniques de prise en charge) comme étant des méthodes de réadaptation médicale et de rééducation fonctionnelle pour les personnes en situation de handicap.

En plus de son importance sur la santé des personnes en situation de handicap, les APS sont présentées comme des moyens d'intégration sociale. Le milieu universitaire qui est un reflet de la société doit donc permettre à tous les apprenants une pratique libre et ouverte. Encore que les pouvoirs publics, précisément à travers l'Article 6 de la Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, encouragent et ouvrent davantage la participation aux activités sociales et culturelles pour tous les étudiants ; telles que les APS. À ce propos, le système universitaire du Cameroun « (...) garantit la formation initiale et continue des étudiants et autres apprenants dans les domaines intellectuel, *physique* [emphase ajoutée] et moral ... » (Article 6 – alinéa 2). Cette disposition est conséquente à celle de la loi qui porte sur la promotion et l'organisation des APS au Cameroun (2018) qui, dans son Article 2 – alinéa 5, mentionne que ces activités doivent se pratiquer en milieu universitaire entre autres endroits mentionnés ; tout en rappelant par la suite que leur pratique est et demeure un droit pour tout éduqué (Article 5 – alinéa 1). À cet effet, les milieux académiques doivent garantir un encadrement et un suivi semblable pour les pratiquants sans handicap, comme ceux avec un handicap. Le sport de compétition devrait également être largement ouvert pour tous dans le secteur éducatif ; ceci permettrait un rayonnement et une intégration de l'apprenant athlète.

Étant conscients de toutes ces mesures, nous remarquons tout de même des zones de pression quant à la pratique sportive à visée éducative des étudiants en situation de handicaps moteurs précisément ; ces derniers étant les plus présents et observés en milieu universitaire camerounais, encore plus dans les activités culturelles. Cette observation sera confirmée d'une manière ou d'une autre par les propos d'A. Evina Bella, actuelle présidente nationale de la Coordination des Associations des Étudiants Handicapés des Universités du Cameroun

(CAEHUCAM) ; bien que celle-ci ait mentionné que les déficients visuels et auditifs y sont également assez présents (communication personnelle, 21 mars 2021). Les étudiants déficients moteurs ont encore une difficulté d'accès à la participation sociale et aux APS dans les institutions académiques. Ce frein à leur épanouissement pourrait trouver une justification à plusieurs niveaux ; notamment dans les mesures intégratrices plus ou moins nettes et adaptées à leur situation et leurs besoins. Notre étude actuelle trouve donc un intérêt précis dans ce constat général.

Les activités physiques et sportives adaptées (APSA) destinées pour la pratique sportive des étudiants déficients en milieu universitaire camerounais sont présentes officiellement à travers l'édition 2014 des JU ; accueillis cette année-là dans le complexe sportif de l'Université de Douala. La FENASU, organe du MINESUP responsable de l'organisation de ces universiades, intégrera les disciplines paralympiques ou handisport dès cette édition-là, afin de répondre aux démarches d'intégration et d'inclusion académiques. Cependant, la remarque faite jusqu'à l'édition de 2019 à l'université de Dschang expose la réalité selon laquelle seuls les étudiants athlètes en situation de handicap moteur ont la possibilité d'y participer. Et ceci au regard des épreuves paralympiques qui y sont présentes lors des JU qui sont : les courses aérodynamiques (1500 mètres pour les messieurs et 800 mètres pour les dames) et les lancers (disque, javelot et poids) pour le para athlétisme ; le para power lifting ou dynamophilie (haltérophilie pour athlète déficient moteur ou « développé-couché ») ; le para tennis de table.

Par nos propres investigations et tenant compte des éléments que nous aura produits le secrétariat de la coordination technique nationale de la FENASU lors de nos nombreuses descentes de terrain, nous avons pu estimer la participation moyenne des étudiants athlètes déficients moteurs aux alentours de 4,5% du nombre total des étudiants athlètes présents. Cette estimation sera évaluée par les fluctuations observées depuis l'édition 2017 des JU, accueillie à l'Université de Bamenda. La présentation de candidats déficients moteurs de quelques institutions académiques privées, qui s'ajoutent à ceux des universités d'État (présentant un nombre plus ou moins constant) depuis l'édition 2018 à l'Université de Maroua, n'a pas vraiment changé le taux moyen de participation.

De façon plus précise, il sera remarqué la faible participation des étudiants athlètes déficients moteurs aux JU. Dans son article paru en 2014, l'auteur Tchakounté Kemayou aura déjà présenté cette participation comme l'une des « curiosités » des JU. En effet, l'auteur dira que « cette curiosité est due au fait que la conscience collective a toujours pensé que la

personne handicapée n'avait pas voix au chapitre en matière de sport, qui exige de l'athlète une certaine capacité physique avérée ». Cette déclaration pourrait de ce fait justifier le fait que le milieu universitaire particulièrement présente des lourdeurs, quant à la promotion et la diffusion des APSA dans le système. Les institutions académiques présenteraient des limites dans ses actions en faveur de l'inclusion des étudiants déficients moteurs par la pratique des APSA ; limites liées aux actions en faveur de la pleine et libre pratique des APSA, aux infrastructures et autres éléments logistiques adaptés, et à l'accompagnement spécifique. Ceci pourrait de ce fait avoir des conséquences nettes sur les performances des athlètes déficients moteurs ; et affaiblir toute action de valorisation de leurs aptitudes physiques.

Toutes ces démarches pour l'inclusion universitaire des étudiants déficients moteurs par la pratique des APSA, relèvent du suivi de gouvernance universitaire propre à chaque Université. Il a donc été adéquat pour nous dans cette étude, de jeter un regard précis sur les déclinaisons de l'action du milieu universitaire favorables au rayonnement de l'étudiant en situation de handicap moteur ; et par conséquent à la valorisation de leurs aptitudes physiques, au même titre que leurs capacités cognitives et morales toutes aussi convoquées durant de leur cursus académique.

1.2. PROBLÈME L'ÉTUDE

Cette section de notre introduction d'étude a voulu s'intéresser à la position du problème qu'auront relevé nos investigations. De ce problème, nous avons pu sortir en état les questions de recherche liées à cette étude ; ainsi que les objectifs et l'hypothèse.

1.2.1. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

L'évocation de la gouvernance universitaire, à l'épreuve d'inclusion des personnes en situation de handicap moteur en milieu académique, ne peut qu'être considérée que lorsque le système universitaire national prend en compte les réalités de vécu pluriel de ces apprenants particuliers. Cette attention à l'égard des étudiants déficients moteurs permettra non seulement l'ouverture aux activités du milieu, en adaptant au mieux la pratique de ces activités à leurs conditions et besoins spécifiques ; et aussi la réponse aux défis de développement durable confinés dans l'agenda 2030 de l'ONU, qui favorisent la considération de l'humain au centre de la société (éducative). Ces défis particuliers en contexte d'inclusion éducative reposent sur la transmission de valeurs d'équité et d'égalité ; qui feront de l'éduqué (le déficient moteur notamment), une partie à part entière du système dans lequel il étudie. Mais également, de réduire voire effacer toutes limitations d'activité et

de participation, entravant l'épanouissement de l'apprenant. C'est en fait une idée que développera aussi l'auteure Tchombe en 2017, dans un rapport proposé sur la situation de l'éducation en contexte d'inclusion au Cameroun.

La gouvernance universitaire désigne le mode et la pratique de gestion des affaires courantes au sein d'une institution universitaire. C'est en quelque sorte l'idée que partagent les auteures Chemlal et Tabet Aouel (s.d.) ; dans leur article commun portant sur le concept évoqué. Cette gestion permet d'assurer le fonctionnement de l'université, afin de répondre à sa triple mission fondamentale ; l'enseignement, la recherche et l'appui au développement. Ceci afin d'atteindre de bonnes performances académiques ; et de permettre à l'épanouissement de l'étudiant durant son parcours d'études. Ceci nécessite donc une planification stratégique, et un suivi de l'administration d'une institution universitaire. C'est sur cette lancée que l'auteur Losego (2004) présentera le concept de gouvernance académique comme étant « le cadre dans lequel un établissement [universitaire] poursuit ses buts, objectifs et politiques de manière cohérente et coordonnée ».

Dans le document stratégique de développement académique mis sur pied par l'Université de Yaoundé 1 au Cameroun (2018), l'on distinguera de ce fait deux (2) niveaux de gouvernance universitaire.

- La gouvernance universitaire académique s'occupe purement des actions liées au processus d'enseignement-apprentissage. Cet aspect de la gouvernance universitaire mettra un accent sur la logistique d'enseignement avec le matériel pédaogo-didactique, la dispensation des enseignements dans un cadre infrastructurel d'études de qualité (amphithéâtres et autres salles de recherche). Ce mode de gestion académique est également celui qui régit le fonctionnement administratif général de l'institution universitaire en question ; ainsi que celui des départements d'études. La gouvernance académique concourt à l'atteinte directe de la performance éducative des enseignants et des étudiants. Dans l'ouvrage spécialisé de l'auteur Salam Sall (2017), il sera présenté le circuit administratif de gestion académique d'une université ; suivant le modèle de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal. Ce dernier est constitué du conseil d'administration universitaire, du rectorat, des décanats de facultés et des directions de grandes écoles associées à l'université, des directeurs d'unités doctorales, et des chefs de département de filière d'études. La gouvernance universitaire académique établit ici deux (2) autres formes de gouvernance universitaire : la gouvernance universitaire administrative qui s'occupe uniquement de

l'aspect managérial ; et la gouvernance universitaire heuristique qui s'intéresse plus à la promotion de la recherche académique, une des missions fondamentales de l'Université.

- La gouvernance universitaire sociale est cette forme de gouvernance universitaire qui s'occupera du statut de l'étudiant dans l'environnement étudiant ; hors du cadre purement académique. La gestion sociale permettra à l'apprenant de s'intégrer aux activités socioacadémiques de l'institution universitaire. Elle devra également participer à l'épanouissement de l'étudiant ; à travers la vie associative, de l'accès à l'espace académique de divertissement et aux activités sportives. L'ensemble de ces activités concourt au développement des valeurs, de l'éthique, de la citoyenneté, de la tolérance et de l'humanité dans l'univers académique. La gouvernance sociale au sein des universités sera à la charge du conseil d'administration, du rectorat, de la direction du centre des œuvres universitaires (DCOU) et de ses services annexes sous la houlette de la division des activités sportives et associatives (DASA).

La forme sociale de la gouvernance universitaire sera celle qui trouvera un intérêt spécial dans la présente étude. Le sujet déficient moteur se retrouve confronté à des pressions qui peuvent avoir un impact quelconque dans le processus d'inclusion en milieu universitaire. Davantage lorsqu'il faudra investir la pratique des APSA dans le projet.

Nos investigations nous auront permis de constater des états de gouvernance universitaire, qui pourraient freiner les élans dans l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs au Cameroun ; et forcément de ceux de leurs camarades vivants avec la même forme de déficience, mais qui se refusent toute pratique des APSA. En conformité avec les travaux de recherche des auteurs Hurtis et Sauvageot (2018) qui ont relevé des inégalités d'accès dans la pratique du sport dans les organisations. Ce constat justifie la présence d'autres faits observés conséquents, liés aux aspects de logistique et autres matériels adaptés, aux infrastructures spécifiques ; mais également aux aspects techniques liés au suivi, à l'accompagnement (coaching ou entraînement, psychologie, personnel médical et paramédical de pointe). Cela a été davantage relevé par Monsieur A. Ndio Bakagna (communication personnelle, 3 mai 2019), actuel coordonnateur technique du BEN de la FENASU, organe du MINESUP qui travaille avec chaque université sur les démarches d'accréditation de tous les étudiants athlètes déficients moteurs et valides ; pour leurs sélections et participations aux JU. Pour celui-ci, au regard de l'analyse des performances des athlètes paralympiques (à son avis jugées faibles) et des efforts d'ouverture à la candidature à grand nombre d'étudiants

déficients moteurs de chaque université d'État et grandes écoles retenues pour les JU (dispense d'âge et prime de participation), ainsi que de l'offre infrastructurelle de l'université hôte d'une édition, il est quasiment certain que le bémol viendrait des institutions académiques qui devraient fournir davantage d'effort dans la promotion des APSA pour une meilleure inclusion de ces apprenants par ces activités. L'idée que ces activités soient aussi ouvertes au divertissement du public universitaire devrait encourager les actions internes de promotion ; afin de garantir au maximum la promotion des étudiants déficients moteurs et de leurs aptitudes motrices. Pour cela, la machine de gouvernance universitaire sociale de chaque institution est ainsi interpellée.

Dans le rapport final des travaux du Groupe de travail international sur le sport au service du développement et de la paix - SDP IWG (2008), il est nécessaire d'établir une dynamique de gouvernance dans les organisations, propice à l'inclusion des PVH par la pratique des APSA ; notamment les étudiants déficients moteurs. Selon le SDP IWG, la force du processus d'inclusion des déficients par le sport est encore très peu considérée et utilisée dans leurs milieux d'expression. En effet, les APSA sont un « (...) moyen efficace et économique de favoriser une meilleure intégration et le bien-être des personnes handicapées ... » (SDP IWG, 2008, p.193). Ce point de vue sera partagé par Collin (2016) dans l'ensemble de son article portant sur la vie scolaire et universitaire. Ces activités en milieu académique devraient contribuer à la réduction de la marginalisation des étudiants déficients moteurs, et être des facteurs de leur socialisation ; donc d'« éradiquer les limites » comme l'aura pensé l'auteure Tchombe (2017). Et de ce fait, d'éliminer toute barrière à la promotion et la valorisation des aptitudes physiques de ces étudiants.

Les universités camerounaises, au-delà de l'action des pouvoirs publics en faveur du processus d'inclusion établi dans le système éducatif national, doivent-elles aussi construire des stratégies de gestion du handicap physique des étudiants qui en sont porteurs. Et de trouver des voies et moyens pour empêcher toute fermeture au sport et aux activités physiques, qui les maintiendraient peut-être bien à la marge de la dynamique vivante de l'institution universitaire qui les accueille durant leurs cursus d'études.

Il ressort ainsi le problème des *difficultés dans la dynamique de gestion sociale et d'accompagnement spécifique des étudiants déficients moteurs dans les universités camerounaises*. Cette situation problème d'ordre purement structurel et organisationnel se trouve être un éventuel frein à la promotion de l'étudiant en situation de handicap moteur ; et

par conséquent, une limite dans l'expression et la valorisation de ses aptitudes physiques ici convoquées.

1.2.2. QUESTION DE L'ÉTUDE

Le regard porté sur le mode d'accompagnement universitaire des étudiants déficients physiques nous impose à considérer les démarches inclusives en faveur de leur pratique de toutes formes d'activités universitaires ; notamment les APSA en milieu académique. Depuis leurs apparitions dans les disciplines de compétitions sportives aux JU accueillis par l'Université de Douala en 2014, la FENASU offre désormais à l'étudiant déficient moteur une autre plateforme d'expression et de promotion, par le rayonnement de leurs talents sportifs ; et donc la valorisation de leurs aptitudes physiques. Et ceci met en cause la dynamique active de la gouvernance universitaire, en matière de gestion de l'inclusion de la population estudiantine en situation de handicap moteur.

Le document de référence de l'Université de Yaoundé 1 (institution universitaire mère du Cameroun), présentant la stratégie de développement de ladite université (2018), a présenté les paramètres qui définissent les différentes formes de gouvernance universitaire. Ces paramètres appelés indices de gouvernance universitaire (IGU) représentent des points spécifiques sur lesquels se déploiera chaque type de gestion. Les indices de gouvernance universitaire sociale (IGUS) trouvent un intérêt précis dans la présente étude ; particulièrement, quatre (4) IGUS adaptés à notre travail seront d'une importance particulière.

- IGUS 1 : l'assistance et l'accompagnement des étudiants déficients en général et déficients moteurs en particulier (athlètes ou pas).

Cet indice renvoie à l'ensemble des démarches faites par la gouvernance académique sociale, afin de garantir l'inclusion de ces étudiants dans toutes les activités para-académiques. Pour cela, un suivi précis fait par des professionnels de pointe sera nécessaire. Pour ce qui concerne la pratique des APSA, la nécessité d'avoir un coaching et du matériel adapté se trouve être très importante.

- IGUS 2 : la représentativité des mouvements sportifs (paralympiques ou handisports pour le cas échéant).

Cet indice permettra d'étudier la place accordée aux étudiants athlètes déficients moteurs, les seuls représentant le mouvement paralympique de l'institution universitaire. Il sera nécessaire ici d'évaluer toute entreprise visant à la promotion et la diffusion du sport pour tous de façon générale, et des APSA en particulier.

- IGUS 3 : la diversité et l'adaptation des infrastructures sportives (aux APSA).

Cet indice se présente comme une lanterne en réponse aux besoins et aux manques exprimés par les athlètes paralympiques. Ils s'expriment en termes de matériels, logistiques et structures appropriés à la pratique des APSA ; afin de garantir la promotion de ces activités, pour une meilleure valorisation des aptitudes physiques des athlètes déficients.

- IGUS 4 : les performances des étudiants athlètes (paralympiques) lors des jeux universitaires.

Cet indice permettra d'évaluer les statistiques de participation et les résultats obtenus lors des JU. Il se place comme une conséquence des trois (3) premiers IGUS cités ; et forcément dépendra de la bonne ou mauvaise gestion de ceux-ci.

Chaque IGUS est certes autonome ; mais ne peut être considéré sans s'intéresser à la situation des autres IGUS. Il serait donc faible pour le processus de gestion sociale d'une institution universitaire de traiter un seul indice, et d'en oublier les autres. Le désintérêt des autres indices se fera ressentir directement ; et cela aura de ce fait un terrible impact sur la démarche d'inclusion universitaire qui se trouvera compromise. Et la conséquence directe sera l'absence de valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs investis dans la pratique des APSA ; et a fortiori limiter l'engouement à la pratique des autres.

À la suite de l'exposé qui précède, notre actuelle étude pose la question fondamentale suivante : *comment la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?* Autrement dit, les indices de gouvernance universitaire sociale permettent-ils le développement et la valorisation des capacités motrices de cet étudiant ?

Pour répondre à cette question, nous analyserons les IGUS que nous avons mis en lumière pour garantir la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

1.2.3. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif primordial à atteindre pour cette étude est celui de *démontrer que la gouvernance universitaire d'inclusion permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun*. L'idée de cette étude est de montrer en quoi la considération de la pratique des APSA en milieu universitaire peut servir

de moyen d'inclusion de l'étudiant déficient moteur. Pour cela, la gouvernance universitaire sociale doit tenir compte des paramètres ou indices spécifiques pour la promotion des valeurs et aptitudes motrices de ces étudiants.

1.2.4. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

Après avoir défini le problème, la question et l'objectif de l'actuelle étude, nous pouvons aisément énoncer l'hypothèse suivante : *la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.*

La suite de cette étude nous permettra d'infirmer ou d'affirmer cette assertion. Ceci permettra d'agrandir le champ de recherche sur l'inclusion en milieu universitaire ; précisément sur la dynamique de gestion et de prise en charge de l'étudiant en situation de handicap physique, par la promotion de la pratique des APSA dans l'univers associatif et sportif de l'université.

2. VISION DE LA GOUVERNANCE SOCIALE DANS LES UNIVERSITÉS DU CAMEROUN EN CONTEXTE D'INCLUSION

L'étude de l'état de l'inclusion dans le système éducatif camerounais, notamment par l'ouverture de la pratique des APSA, aura poussé nos élans de recherche vers un intérêt porté cette fois-ci sur la situation dans l'un des cycles qui s'occupe également de l'éducation (en milieu ordinaire) des apprenants déficients moteurs. L'environnement universitaire est tenu d'établir aussi des stratégies visant son émergence ; tout en respectant la ligne de conduite nationale établie par l'État à ce niveau d'apprentissage. C'est ce qui ressort en fait de l'analyse de la Loi qui porte de l'orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun (2001) qui, dans son Article 2, dispose que « L'État assigne à l'Enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité ». Considérant davantage cette réglementation, l'Université camerounaise doit établir un plan stratégique propre, afin de relever ce challenge ; et d'assurer ainsi une bonne cohésion de l'environnement éducatif, en plaçant l'humain à éduquer au centre de ses préoccupations.

Pour arriver à ce point, chaque institution universitaire doit mettre sur pied un système de gestion ou de gouvernance d'ordre social ; celle-ci qui à son tour définira un plan d'actions

cohérentes pour le bien-être de tout étudiant. Et davantage pour l'étudiant déficient moteur ; car le défi d'inclusion par la pratique des APSA se trouve être le point focal de notre étude.

2.1. BASES DU PROJET D'INCLUSION DANS L'ORGANISATION SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ AU CAMEROUN

Le projet d'inclusion dans les universités camerounaises est un plan de démarche académique en faveur de la promotion et de la protection des étudiants déficients particulièrement. Cette mesure, bien que focalisée vers un palier du secteur éducatif camerounais, repose sur de nouvelles pratiques que toute institution devrait expérimenter ; afin d'espérer la réussite de l'inclusion des PVH, quel que soit le modèle d'action utilisé.

2.1.1. PRATIQUES NOUVELLES POUR RÉUSSIR LE PROJET D'INCLUSION DANS LES INSTITUTIONS

L'idée générale qui ressort de l'analyse des objectifs du développement durable (ONU, 2015) est la construction d'une société ouverte à l'évolution de l'humanité. Ceci implique la mise sur pied de stratégies d'inclusion, qui encouragent le brassage humain et le respect des droits de l'Homme.

Parler du processus d'inclusion dans les organisations, notamment dans les structures éducatives, c'est promouvoir des sociétés inclusives ; en renforçant de ce fait la responsabilité et l'efficacité d'actions des institutions (ODD N°16). Pour cela, il serait nécessaire que les maillons d'interventions de la dynamique active d'un pareil projet définissent les points focaux, adéquats pour le développement d'une logique inclusive. C'est l'idée que défendra l'auteur Pillant (2012) dans ses recherches. Ce dernier définira ces zones d'intérêt sur trois (3) dimensions particulières : l'humain, le service et l'environnement.

i. Dimension portée sur l'humain

C'est sur elle que devrait naître et se focaliser tout projet d'inclusion dans les institutions. L'idée serait de ne pas façonner des dispositifs ou des éléments infrastructurels et logistiques pour que l'individu s'y adapte ; mais plutôt de se servir de ses besoins particuliers (et de sa détermination) pour adapter des techniques à sa condition, et répondre ainsi aux exigences liées à ses spécificités. Ceci permettra de réduire, voire inhiber toute limite qui pourrait perturber l'épanouissement d'un sujet dans l'institution. Le combat contre les limitations et les participations aux activités est une façon d'appivoiser des formes plus prononcées de handicaps liés aux situations personnelles ; qui réduisent l'être humain à l'idée de n'avoir pas

la capacité de faire librement ce qui pourrait lui être plaisant dans son milieu d'expression. Il se trouve donc important pour les institutions d'apprivoiser toute forme d'exclusion, par la définition de pratiques vicariantes ; qui auront pour objectif de compenser les éventuels manques du sujet humain concerné.

ii. Dimension portée sur le service

Le travail fait par l'institution ne devrait pas contraindre le sujet en situation de désavantage à s'adapter à l'arsenal logistique établi. C'est en fait l'essence de l'offre de service des structures qui reçoivent les personnes en leurs seins ; celle-ci qui devrait leur présenter un panel d'opportunités d'activités. De ce fait, le suivi et l'accompagnement conditionnent la place accordée à une personne dans un environnement ordinaire.

Le service offert par toute institution doit œuvrer à répondre aux sollicitations spécifiques d'une personne, en fonction de sa situation. À cause de cette spécificité, il serait idéal pour l'institution de se construire des plans adaptés à chaque expérience de la condition humaine. Toutefois, il serait souhaitable que les plans d'action conçus pour répondre aux besoins spécifiques de l'individu soient également adaptés à toute autre personne : l'institution baignera ainsi dans l'univers des « actions pour tous ». À cet effet, l'offre devrait tenir compte des spécificités de chaque individu accueilli dans l'institution ; afin d'ouvrir toute personne aux activités du milieu et à la participation. Mais pour y arriver, il serait donc plus que nécessaire que le service adapte chaque offre d'activité aux conditions des sujets.

La seule idée selon laquelle les personnes accueillies dans une institution peuvent avoir des limitations d'activités ou de participation justifie la présence d'éléments handicapants à l'épanouissement de ces individus. Il serait donc nécessaire pour les institutions d'offrir des services multiples et diversifiés ; ces derniers établis sur les contenus d'accueil et d'accompagnement spécifique, et de diminution (voire d'élimination) de toute stigmatisation ou exclusion. La réalité de la prise en compte des différences de possibilités ou de capacités des personnes sera considérée par les institutions. Celles-ci doivent donc se soucier du fait que tous les individus, malgré les différences, puissent être tous épanouis.

La volonté et l'autodétermination de chaque individu sont à interpeller. Car malgré la dynamique institutionnelle d'établir un service aidant les personnes du milieu, la motivation de celles-ci est déterminante. Aussi, la spécificité à considérer par l'offre de service d'une institution doit également tenir compte des envies et des demandes exprimées par les sujets.

Le service devient davantage essentiel, car il faudra que l'adaptation interpellée soit orientée vers les installations logistiques. Ceci afin que le sujet placé sous les projecteurs de l'inclusion ne soit pas sous le joug d'une quête permanente d'indépendance et d'autonomie. Ce travail nécessitera la mise sur pied de référentiels précis et calibrés à la situation. C'est ce qu'aura présenté une partie des travaux de Gayraud, Labruyère et Ulmann en 2008 ; dont il faudra tenir compte dans la production des idées sur la construction d'un environnement de vie adéquat pour tous.

iii. Dimension portée sur le territoire ou l'environnement de vie

Le milieu dans lequel évolue toute personne se présente comme un foyer regorgeant des situations de vie ; ces dernières qui sont déterminantes pour la condition de chaque individu. C'est à partir de l'environnement, que pourra se définir toute limite d'actions, et voire d'expression de l'humain ; et affiner sa condition, qui pourrait se présenter comme un handicap quelconque et le priver de toute forme d'épanouissement. De ce fait, il faudra donc absolument adapter le milieu à l'état de la personne. C'est ce qui permettra de définir par exemple la déficience, non plus sur ses besoins uniquement ; mais aussi en fonction de la situation dans le territoire qui l'accueille et voit son évolution. L'auteur Pillant (2012) dira que cette logique, qu'il considère de « centrifuge », car quittant de l'individu vers les réalités de l'environnement de vie, permettra de « développer des réponses de proximité venant mobiliser des acteurs pour faciliter, améliorer, compenser une situation initiale ». Contrairement à la logique dite « centripète », s'intéressant au mouvement allant du territoire et ses propriétés vers l'individu, qui sera utile surtout pour les cas particuliers et situations un peu plus difficiles.

Le mouvement centripète verra une action plus soutenue, nécessitant beaucoup plus d'efforts à fournir par un système ou une institution ; afin de donner plus de chances aux pratiques à l'individu à besoins spécifiques. Pour cela, une stratégie de suivi et d'accompagnement doit être établie par l'environnement, pour que le bien-être de la personne soit garanti. Une pareille démarche demandera l'intervention d'une équipe de professionnels ; chacun orienté vers une tâche précise, pour une même action visant la valorisation de l'humain. Ceci se fera par un déploiement synergique de ces professionnels. Ce dernier qui tient par une remise permanente en cause du fonctionnement de l'institution, par la mise en exposition des éventuels éléments se présentant comme limites à l'action. Et même, à la reconnaissance par les professionnels de l'incapacité de l'institution à œuvrer à certains

niveaux, pour le bien-être intégral et harmonieux de l'individu en situation défavorable (Dhume, 2001).

Réfléchir à propos d'une pareille synergie de travail, c'est penser à la mise sur pied d'un plan stratégique, voire une démarche d'ingénierie sociale de nature éducative ; celle-ci qui permettra d'enrichir l'institution de techniques et de logistiques adaptées à chaque activité qui servira à l'atteinte de l'harmonie et du développement de l'humain dans son environnement d'accueil. Le mécanisme d'ingénierie sociale sera vu par Gontcharoff (1990) comme étant un « art combinatoire », une technique dans laquelle un travail de terrain est fait pour produire une action dans un système donné ; en faisant intervenir divers acteurs aux compétences professionnelles, bien que différentes, mais qui se combinent pour atteindre l'objectif voulu. Ainsi, une communication entre les acteurs du système est plus que nécessaire ; afin d'assurer des démarches plus précises, orientées vers un même objectif et sans dépense énergétique inutile dans l'action. Il serait peu appréciable de définir des actions utopiques, pas du tout appropriées aux réalités qu'offre l'environnement. C'est ce regard qui donnera au territoire ou à l'environnement de vie une certaine position importante dans les démarches d'inclusion entreprises par les acteurs dans un secteur. De ce fait, il sera vu comme étant

(...) le meilleur garant, sinon l'exclusif terrain, d'une possible globalisation et transversalité de l'intervention publique marquée par un nouveau rapport entre le sectoriel et le global. Il s'agit en principe de substituer à des politiques sectorielles ou à des approches par problèmes ou par public ... une totalisation des registres d'intervention dans un projet spécifique sur un même espace local, avec une harmonieuse complémentarité des acteurs. (Thauriale, 2002).

L'action synergique des acteurs est davantage interpellée ici pour la conception, la mobilisation et l'utilisation des ressources en contexte d'inclusion dans les systèmes. Pour cela, il faudra organiser les différentes compétences « propices à l'initiative et à l'innovation » nécessaires dans la démarche inclusive, comme l'aura pensé Bernoux en 2005. Le même auteur dans sa vision de pensée fera remarquer que, le mouvement de l'action ainsi impulsé devra permettre de concentrer les dispositions logistiques plus dans le souci de résoudre des problèmes ; mais davantage pour doter l'environnement d'action de valeurs prêtes à accueillir toute personne, quelles que soient les conditions physiques ou mentales du sujet.

Une lecture analytique de ces trois dimensions (sur lesquelles doivent se définir les nouvelles pratiques en faveur de l'inclusion dans les institutions) permettra de considérer autrement le projet inclusif que veut s'instaurer pleinement dans le système universitaire du Cameroun. La démarche dans les institutions universitaires ne sera pas toujours évidente, mais un état des lieux et une évolution de celle-ci sont importants d'être étudiés ; afin de comprendre les forces et les faiblesses de l'inclusion dans l'université camerounaise.

2.1.2. POUR UN SYSTÈME UNIVERSITAIRE INCLUSIF AU CAMEROUN : ÉTAT DES LIEUX

L'université du Cameroun placée en contexte d'inclusion ne serait pas mise en actualité dans les débats éducatifs, si elle n'était pas encadrée par une réglementation précise. C'est en fait la quintessence de l'idée de l'actuel ministre de l'Enseignement supérieur du Cameroun, dans sa préface du recueil des textes de ce niveau d'enseignement sorti en 2019. En effet, ledit ministre de tutelle et chancelier des ordres académiques du pays rappelle dans son texte que le système universitaire camerounais est dominé par une « (...) dynamique expansive et *inclusive* [emphase ajoutée] ».

Tout commencera par un rappel de la Constitution camerounaise de 1996 modifiée en 2008, qui en plus d'assurer le droit à l'éducation pour tous et la protection par l'État camerounais des populations dites minorités, rappelle dans son préambule que « L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État ». En d'autres termes, toutes démarches visant à renforcer l'éducation des Camerounais dans tous les niveaux doivent être pilotées et accompagnées par les pouvoirs publics. C'est le cas pour la dynamique inclusive dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Et cette dynamique pourrait être davantage justifiée par des textes réglementaires propres à ce cycle d'éducation.

À cet effet, l'Article 2 de la Loi portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun (2001) dispose que l'État assigne à ce niveau de l'éducation nationale « (...) une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le *progrès de l'humanité* [emphase ajoutée]. ». Pour se faire, l'Article 6 de ladite Loi présente les objectifs à atteindre ; dont l'un d'eux est « l'appui aux activités de développement ». Ce développement se jugera sur plusieurs angles qui entourent, forgent et définissent tout étudiant ; par l'organisation d'activités académiques et para-académiques qui concourent au

respect des droits de l'Homme, et à la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion.

Les aléas du développement présentés plus haut sont soutenus par les Article 2 et Article 3 – alinéa 1 du Décret portant Dispositions Communes aux Universités de 1993, qui chargent entre autres les Universités du Cameroun à assurer l'égalité et tout élan de promotion. Ces actions sont tenues d'être accompagnées et encadrées par le ministère de tutelle. Dans le Décret portant organisation du ministère de l'Enseignement supérieur de 2012, l'existence mentionnée d'une Direction de l'assistance et des œuvres universitaires définit un « suivi de la gestion des œuvres universitaires » dans toutes les universités du pays ; ainsi qu'un suivi de toute forme d'activités d'inclusion dans les institutions universitaires (Article 53 – alinéa 1). Et de ce fait, tout événement universitaire d'ordre culturel ou sportif, ainsi que toute forme d'assistance (ou de mesures) liée à l'adaptation et à l'épanouissement de l'étudiant sont tenus d'être gérés par la Direction ; au nom du ministère de tutelle. Toutes les sous-directions de cette grande cellule ministérielle définissent les différentes tâches de cette dernière. Pour ce qui concerne spécifiquement notre étude actuelle, c'est la sous-direction de la santé, des sports universitaires, des activités socioculturelles et des loisirs sur laquelle nos préenquêtes se sont focalisées. Ce qui nous aura aidés pour affiner davantage notre problème d'étude.

De ces appuis règlementaires donnant ouverture aux actions d'inclusion dans le système universitaire en général, la démarche se doit d'être suivie dans chaque institution universitaire de façon spécifique. Elle sera sous le contrôle et la gestion de la Direction du centre des œuvres universitaires de chaque université ; soutenue par la Division des affaires sportives et associatives.

2.1.3. ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'INCLUSION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CAMEROUNAIS : REGARD SUR LA PRATIQUE DES APSA DANS LA DYNAMIQUE UNIVERSITAIRE

Le système universitaire, dans sa dynamique de développement visant à construire l'étudiant sous le prisme de l'intellect (avec les activités d'enseignement et de recherche académique), la morale et l'éthique (promotion des droits de l'homme et brassage culturel), et la motricité (promotion des activités physiques et sportives pour tous), se positionne plus que jamais dans un élan inclusif. Malgré des pas encore hésitants observables ici et là, l'inclusion universitaire veut embrasser tous les étudiants ; sans distinctions physiques et/ou mentales. Ceci va se justifier par la présence des associations des étudiants handicapés dans chaque

université ; et surtout d'une dynamique paralympique dans chaque université qui s'y lance en état. Cette dernière se jugera surtout par l'apparition des disciplines sportives paralympiques aux jeux universitaires, depuis l'édition 2014 accueillie par l'université de Douala. Mais avant d'y arriver, tout un mécanisme sera mis en branle dans le processus de promotion des activités universitaires.

Grâce à la mise sur pied d'une sous-direction du MINESUP s'occupant de l'ensemble des activités para-académiques au sein de la communauté universitaire (cf. Articles 60 à 63 du Décret portant organisation du ministère de l'Enseignement supérieur, 2012), des services spécifiques à l'organisation et au suivi de ces activités feront preuve d'une ouverture inclusive dans leur déploiement ; et ce principalement pour l'émancipation de l'étudiant. Ceci justifiera entre autres la raison d'être de l'Arrêté ministériel instituant et organisant le Festival universitaire des Arts et de la Culture ou UNIFAC (1999). L'Article 2 dudit Arrêté précisera que ce festival artistique et culturel est un « facteur d'intégration nationale ».

Cependant, c'est plutôt sur les activités placées sous le contrôle du service ministériel des sports universitaires et de l'éducation physique que se seront construites nos investigations pour cette étude de façon bien plus précise. Le cahier de charges de ce service comptera entre autres :

- la promotion et l'expansion du sport et des activités physiques au sein des universités (avec l'appui des DCOU et DASA) ;
- le contrôle de l'adaptation des infrastructures sportives dans les institutions universitaires, correspondant aux normes de pratique pour tous ;
- la relation du MINESUP avec les organisations nationales et internationales de promotion des valeurs sportives en milieu éducatif jeune ;
- et surtout de l'appui à l'organisation des événements sportifs universitaires de promotion du talent sportif étudiant, notamment les Jeux universitaires (JU).

Les JU constituent une manifestation sportive nationale visant l'intégration académique de l'étudiant à travers le brassage créé autour des compétitions sportives interuniversitaires. La version moderne des JU sera placée sous l'administration de la Fédération nationale du Sport universitaire (FENASU) ; celle-ci dont les modalités d'organisation et de fonctionnement auront été fixées par un Décret du Premier ministre du Cameroun en 2012. La FENASU, qui remplacera techniquement le service ministériel des sports universitaires, sera de ce fait une autre mutation de l'ancien Office des Sports scolaires et universitaires du Cameroun

(OSSUC) ; concernant uniquement la communauté universitaire désormais. Le Décret suscité fait suite à l'application des dispositions de l'Article 39-alinéa 2 de la Loi relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives de 2011. En plus de l'organisation des JU, la FENASU aura donc pour charges précises :

- l'organisation, le développement et l'animation de la pratique du sport d'élite dans la communauté universitaire ;
- le regard pointu sur les associations sportives (olympiques et paralympiques) au sein des institutions universitaires ;
- la formation technique des professionnels d'accompagnement sportif des étudiants athlètes dans les universités ;
- le développement du sport et la dynamisation de ses activités en milieu universitaire ;
- l'expansion de la pratique des disciplines sportives à l'université ;
- le brassage académique, ainsi que l'intégration et l'inclusion de l'étudiant par la pratique du sport.

Par son adhésion aux principes de base des Fédérations africaine et internationale de sport en milieu universitaire (FASU et FISU), ainsi qu'aux différents comités nationaux et internationaux de sports olympiques et paralympiques (CNOSC, CIO, CNPC et CIP), la FENASU placera progressivement ses activités sous la bannière de l'inclusion éducative par les APS. C'est ainsi qu'officiellement, les disciplines de handisport feront leur entrée en compétition aux JU dès l'édition baptisée « jeux de la concorde nationale », jeux accueillis au sein du campus de l'Université de Douala en 2014. Il faudra relever que durant nos nombreuses descentes au siège de la FENASU au MINESUP à Yaoundé, notre recherche documentaire (effectuée dans les divers documents relatifs à l'historique des JU, et constituant les archives de ladite fédération sportive) nous aura renseigné qu'il y avait déjà eu une course d'exhibition de tricycles par des étudiants athlètes déficients moteurs, un tour de la piste d'athlétisme du stade d'accueil au cours de l'édition des JU accueillie par l'Université de Ngaoundéré en 2001. Ainsi naissait l'inclusion académique des étudiants déficients moteurs par les APSA.

Depuis 2014, et ce jusqu'à la dernière édition en date accueillie au sein du campus de l'université de Dschang en 2019 (suspension de la tenue des compétitions jusqu'à nouvel ordre ministériel, suites aux contraintes liées à la survenue de la présente crise sanitaire mondiale), les disciplines paralympiques et surtout le nombre d'athlètes en situation de handicap ont été vus quelque peu à la hausse. Toutefois, des efforts resteront à faire, afin de

sauter le cap de la simple promotion des APSA ; comme l'aura souligné l'actuel coordonnateur technique du Bureau exécutif national (BEN) de la FENASU, A. Ndio Bakagna, au cours de l'un de nos nombreux entretiens de préenquête (communication personnelle, 15 octobre 2020). Ce qui en ressort principalement de l'analyse des propos de ce dernier, et qui sera clairement en conformité avec nos observations et réalités des compétitions paralympiques durant les JU et de la vie de la cellule des sports paralympiques des institutions universitaires (pour la plupart publiques, suivant l'évolution des participations aux jeux), c'est le fait que ce soient les étudiants déficients moteurs uniquement qui prennent part aux compétitions. C'est ce qui aura confirmé le choix de notre population d'étude de référence.

De façon bien plus précise et tenant compte du bilan de nos investigations, quelques caractéristiques nous auront permis de retracer l'historique des APSA aux JU ; et forcément de la participation des athlètes déficients moteurs. Cette dernière qui aura atteint une estimation d'un peu plus de 4,4% depuis l'édition des JU de 2017, accueillie cette année-là au sein du campus universitaire de l'université de Bamenda. Cette estimation, quasiment similaire aux deux dernières éditions suivantes (avant suspension temporaire jusqu'à l'heure), tient compte du nombre d'athlètes paralympiques proportionnel au nombre total d'athlètes (valides et déficients moteurs) dans chacune des trois (03) dernières éditions.

Tableau 3*Évolution historique de la présence des APSA et des compétitions paralympiques aux JU (auteur)*

EDITIONS (ANNEES ET THEMES)	UNIVERSITÉS HÔTES	FAITS HISTORIQUES	CARACTÉRISTIQUES
2001	Université de Ngaoundéré	Première apparition d'une activité paralympique aux JU (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	Course d'exhibition de tricycles (course aérodynamique)
2014 « Jeux de la concorde nationale »	Université de Douala	Introduction officielle des disciplines sportives paralympiques dans les compétitions des JU (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Juste quelques Universités publiques (UP) représentées aux compétitions paralympiques. - Absence des institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) aux compétitions paralympiques. - Disciplines paralympiques présentes : para athlétisme (courses aérodynamiques messieurs et dames) ; para tennis de table ; para power lifting.
2015 « Sursaut patriotique pour la croissance et l'intégrité du territoire »	Université de Yaoundé 1	Présence des disciplines sportives paralympiques (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Un peu plus d'UP représentées aux compétitions paralympiques. - Absence des IPES aux compétitions paralympiques. - Augmentation du nombre d'athlètes paralympiques. - Mêmes disciplines paralympiques qu'en 2014, avec ajout des lancers de disque, javelot et de poids en messieurs et dames.
2016 « Performance et solidarité »	Université de Yaoundé 2	Présence des disciplines paralympiques (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Presque toutes les UP sont représentées aux compétitions paralympiques, avec des nombres d'athlètes paralympiques respectifs pas équitables (suivant les standards définis par la FENASU). - Absence des IPES aux compétitions paralympiques. - Augmentation du nombre d'athlètes paralympiques. - Mêmes disciplines paralympiques.

2017 « 20 years promoting talents for National Development, Peace, Unity for an Emerging Cameroon »	Université de Bamenda	Les JU modernes seront rendus à leur 20^e édition Présence des disciplines paralympiques (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Participation de toutes les UP aux compétitions paralympiques, avec nombre équitable d'athlètes paralympiques (suivant les standards définis par la FENASU). - Absence des IPES aux compétitions paralympiques. - Augmentation considérable, bien que toujours faible, du taux de participation des athlètes paralympiques passant à environ 4,4%. - Mêmes disciplines paralympiques.
2018 « Le sport universitaire au service de la paix et de la cohésion sociale pour un Cameroun uni dans sa diversité »	Université de Maroua	Présence des disciplines paralympiques (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Participation de toutes les UP aux compétitions paralympiques. - Participation de la toute première IPES aux compétitions paralympiques. - Légère augmentation du taux de participation des athlètes paralympiques aux JU. - Mêmes disciplines paralympiques.
2019 « Les jeux de la dynamique collective »	Université de Dschang	Présence des disciplines paralympiques (uniquement pour les étudiants athlètes déficients moteurs)	- Participation de toutes les UP aux compétitions paralympiques. - Participation de quelques IPES aux compétitions paralympiques, et victoire d'une IPES au classement général de toutes les disciplines paralympiques en compétition aux JU. - Augmentation du taux de participation des athlètes paralympiques aux JU. - Mêmes disciplines paralympiques.

Par le thème de la dernière édition en date des JU placé sous le socle « de la dynamique collective », nous constaterons que le système universitaire se soit engagé plus que jamais aux élans d'inclusion académique de toutes les couches de l'environnement étudiant qui la constituent ; et notamment pour les étudiants en situation de handicap. Le déploiement constaté pour la prise en charge des étudiants athlètes déficients moteurs se définira déjà par la Décision du Bureau exécutif national de la FENASU portant règlement spécial de la 22^e édition des JU en 2019. Dans l'Article 1 de cette Décision, il sera mentionné que cette édition des JU fût régie entre autres aux « Règles et principes fondamentaux du Handbook du Comité international paralympique ». Ce « Handbook » commis en 2013 est un guide international sur la pratique paralympique, dans lequel est contenue la feuille de route d'inclusion par les APSA dans le monde.

Revenant sur la Décision du BEN de la FENASU déjà mentionné, elle relèvera le fait que les athlètes déficients moteurs bénéficient de la dispense d'âge. Cette application particulière se présente comme adjuvant du fait que les JU veulent davantage être ouverts et sans contraintes à tout étudiant déficient moteur particulièrement intéressé aux activités académiques paralympiques. Cependant pour justifier la libre pratique et l'ouverture sans heurts aux APSA académiques, les institutions universitaires soumises à l'inclusion sont interpellées dans leur mécanisme de gouvernance sociale. Celle-ci qui pourra agir non seulement dans la construction d'un statut ferme de l'étudiant déficient moteur, mais également dans le renforcement et la valorisation de ses aptitudes physiques. Ceci relève donc d'un problème d'éducation désormais prioritaire, dont l'intérêt d'étude est nécessaire.

2.2. ÉTAT DE LA GOUVERNANCE SOCIALE SOUS LE PRISME DE L'INCLUSION PAR LES APSA DANS LES UNIVERSITÉS DU CAMEROUN

Il a été plus qu'important pour nos études, de porter un regard sur la situation de la gouvernance sociale universitaire en contexte d'inclusion universitaire par les APSA. Cette analyse nous permettra d'exposer des défaillances plus ou moins prononcées, qui pourront trouver des élans de solution pour une université bien plus ouverte au défi inclusif par ces activités ; et atteindre l'objectif de l'épanouissement de l'étudiant déficient moteur en quête de valorisation de ses aptitudes physiques.

2.2.1. SITUATION ACTUELLE DES INDICES DE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE SOCIALE EN CONTEXTE D'INCLUSION PAR LES APSA

L'action du mécanisme de gestion académique dans les Universités repose sur un ensemble d'indices de gouvernance universitaire sociale (IGUS) présentés par le Document stratégique de développement académique mis sur pied par l'université de Yaoundé 1 au Cameroun (2018). Selon ledit document, cette action stratégique est conduite par les DCOU et les chefs DASA dans les institutions universitaires.

Suivant l'approche descriptive de ces indices offerte par ce document université suscité, nos investigations nous auront permis de nous focaliser seulement sur quatre (4) IGUS, dont les traitements cadrent bien avec la problématique de notre étude actuelle. Il s'agira pour nous de faire un décryptage sur :

- ❖ l'IGUS 4 portant sur la représentativité des associations universitaires;
- ❖ l'IGUS 6 portant sur les méthodes d'assistance pour les étudiants en situation de handicap ;
- ❖ l'IGUS 16 portant sur la diversité des infrastructures sportives ;
- ❖ l'IGUS 17 portant sur les performances lors des jeux universitaires.

Les IGUS présentés et cités constituent particulièrement une force supplémentaire aux actions conduisant à une véritable inclusion dans les institutions universitaires du Cameroun. Il est donc important pour nous d'y jeter un regard analytique.

i. Représentativité des associations universitaires

Cet indice est propice pour le suivi, l'accompagnement et l'épanouissement de tout étudiant adhérent et sympathisant des associations universitaires dites clubs. Ces derniers offrent aux apprenants des activités extra-académiques, qui concourent aussi à la formation de l'étudiant ; sur le plan civique, éthique et personnel. À travers la vie associative, l'étudiant s'identifie aux autres ; et trouve des leviers d'expression, de socialisation et de construction de soi. Certains de ces clubs permettent l'éclosion du talent culturel et sportif.

Les associations universitaires se doivent d'être ouvertes et libres d'accès à tout étudiant désireux et volontaire d'y être adhérent. De ce fait, l'Université devrait encourager la vie associative des étudiants. L'article en ligne du réseau des associations étudiantes – ANIMAFAC publié en 2010, a relevé des raisons de l'intérêt des associations estudiantines en milieu universitaire. Entre autres, ce réseau a souligné des points essentiels à notre étude.

- L'utilité d'ordre socio-éducative des associations estudiantines, en ce qui concerne principalement la prise en charge des tares sociales ; en luttant contre toute forme d'exclusion et de discrimination. De ce fait, les associations d'étudiants devraient se présenter comme l'un des foyers d'inclusion dans les institutions universitaires.
- L'épanouissement global de l'étudiant par l'adhésion aux associations qui se trouve être un vecteur de « réussite universitaire ». La vie dans les associations estudiantines permet d'intégrer l'étudiant dans l'environnement académique, par son adhésion à un club qui lui offre des activités par lesquelles il s'identifie (par la rencontre des semblables) et se construit une personnalité. Il sera ainsi stimulé un engagement et une motivation chez l'étudiant adhérent à une association, qui lui permettraient de toujours rechercher l'excellence et de développer ses aptitudes.
- Les associations estudiantines sont également un creuset de développement des aptitudes et des compétences. Au-delà des activités qu'elles offrent, les étudiants trouvent un complément éducatif, et mettent ainsi en valeur le savoir-faire et le savoir-être acquis.
- Les associations estudiantines sont un vecteur de développement stratégique des institutions universitaires. Celles-ci pourront dynamiser le rayonnement académique, à travers les festivals culturels interuniversitaires comme l'UNIFAC, les compétitions sportives comme les JU, les journées d'orientations, etc.

La considération de ces éléments de représentativité des associations étudiantes dans les campus universitaires est déterminante pour les élans inclusifs. Notamment lorsqu'il faudra réfléchir sur le parcours universitaire des étudiants en situation de handicap, les déficients moteurs particulièrement placés dans un contexte d'inclusion académique à travers la pratique des APSA.

ii. Méthodes d'assistance pour les étudiants en situation de handicap

L'application des éléments juridiques internationaux et nationaux sur les droits de l'Homme, tout comme la promotion et la protection des PVH, se définit par ses nombreuses ramifications. Notamment dans les environnements éducatifs ordinaires. De ce fait, le statut des apprenants en situation de handicap doit être soutenu par des démarches inclusives.

La Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun de 2001, dans sa mission fondamentale visant « le progrès de l'humanité » par « l'appui des activités au développement » entre autres, s'aligne à cet effet à la démarche de lutte contre toutes formes

de discrimination et aux dynamiques d'inclusion scolaire. Cela nécessite la mise sur pied des actions adéquates à une assistance pour les étudiants déficients notamment. Ce qui justifie de ce fait la présence dans toutes les institutions universitaires publiques principalement, des associations des étudiants en situation de handicap. Celles-ci se comportant comme des clubs ou autres mouvements associatifs culturels du milieu universitaire, permettent à ces étudiants particuliers de s'émanciper et de bénéficier de toutes mesures d'amélioration de leur statut à l'Université (à condition d'avoir un certificat d'invalidité conforme).

La démarche d'assistance pour les apprenants déficients dans les Universités camerounaises implique l'intervention technique des structures universitaires agréées (DCOU, DASA). Cependant, il devient important de s'interroger sur la nature de l'accompagnement des étudiants déficients. Notamment l'idée de considérer cette assistance dans une vision purement technique ; ou alors, elle devrait aussi tenir compte d'autres aspects qui pourraient garantir et renforcer tout élan d'inclusion académique. C'est dans dynamique que Gayraud, Labruière et Ulmann (2008) penseront que c'est « (...) essentiel de savoir si les compétences sollicitées se limitent à des accompagnements techniques simples ou impliquent d'autres compétences pour aider et faciliter l'intégration dans le monde de l'université. ». Il devient donc important pour la gestion sociale universitaire en contexte d'inclusion de définir des méthodes adéquates et adaptées à la situation et aux besoins particuliers des étudiants déficients.

Dans son article paru 2016, la Française Beaudry présentera des raisons pour la mise en place de mesures spécifiques ; ceci en prévision à une réussite de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, leur permettant de s'accommoder et de s'adapter au milieu académique qui devrait garantir leur développement. À ce propos, l'auteure suscitée a défini des points que nous nous sommes appropriés, et qui s'adaptent très bien à notre recherche.

- La connaissance et la maîtrise du cadre législatif (international et national) de promotion et de protection du statut des étudiants déficients imposent aux institutions universitaires « (...) à offrir des services nécessaires pouvant servir au plein épanouissement » de cette catégorie d'apprenants (Beaudry, 2016).
- L'adaptation aux infrastructures universitaires se trouve être un élément qui reviendra toujours dans l'analyse des élans d'inclusion en milieu académique. Les institutions universitaires se doivent d'appliquer cette mesure pour toute activité visant l'inclusion des étudiants en situation de handicap ; dans l'optique de réduire, voire éliminer toute forme de discrimination, et de promouvoir l'égalité et la chance pour tous.

- Les institutions universitaires doivent s'ouvrir à d'éventuelles collaborations avec des acteurs œuvrant pour l'éducation, en vue du renforcement de la stratégie visant à l'accès aux pratiques d'inclusions des étudiants en situation de handicap.
- Les méthodes d'inclusion académique mises sur pied par les Universités doivent se placer en stimulateur des efforts personnels des étudiants déficients. Toutefois, ces méthodes se définissent d'abord en prévision des situations faisant face à l'accueil de toute catégorie d'apprenant.
- Le milieu universitaire doit diversifier ses méthodes d'accompagnement, pour une inclusion académique plus optimale.

Dans le cadre de notre actuelle étude, les méthodes d'assistance des étudiants en situation de handicap moteur dans un contexte d'inclusion académique par les APSA sont diverses.

- ❖ Le mécanisme de détection des talents est un élément qui a été évoqué lors de nos multiples échanges avec certains chefs des DASA et services de sports d'institutions universitaires publiques et privées, avec qui nous nous sommes entretenus durant nos investigations. Ceci nécessite une part de communication et de sensibilisation sur les bienfaits de la pratique des APSA, et passe forcément par une vulgarisation de ces activités.
- ❖ Des professionnels bien calibrés pour un accompagnement technique, qui peuvent aider au développement, à la promotion et à la valorisation des aptitudes physiques des étudiants athlètes déficients moteurs. C'est ainsi que les aspects de coaching ou d'entraînement (cadres et techniciens de sports) adaptés aux sports paralympiques, des accompagnements médicaux et paramédicaux adéquats, de suivi psychologique et des services sociaux, doivent être choisis et pris en collaboration par les DCOU et DASA. Cette synergie de travail entre acteurs et gestionnaires sociaux d'inclusion académique, pourra servir à l'étudiant déficient moteur investi dans la pratique des APSA de s'épanouir dans son univers académique d'accueil.
- ❖ La mise sur pied des programmes spécifiques de développement des disciplines sportives paralympiques. La pratique des APSA ne devrait plus forcément être assimilée aux sports d'élite ou de compétition, tel que cela est observé par la préparation et la tenue des JU. Les APSA pourraient également se développer parmi les sports de loisir plus sollicités très souvent par les étudiants. À travers la promotion des APSA pour le loisir, les élans d'engagement personnel peuvent être développés par les étudiants déficients moteurs curieux. C'est l'idée qu'aura développée le

collectif de chercheurs constitué de Perritaz, Brefeuill, Soll et al. (1993) ; alors qu'il s'agissait pour eux de parler du développement du sport de manière générale. Ainsi la découverte du para sport à l'Université par les étudiants en situation de handicap moteur, découverte qui se trouve très souvent reprochée de ne pas avoir eu lieu dans les cycles éducatifs inférieurs à l'Enseignement supérieur (Éducation de base et Enseignements secondaires), ne se présentera plus comme un frein au développement des aptitudes physiques de ces apprenants; et par conséquent, au défi de valorisation du talent sportif de ceux-ci. Et la dynamique d'inclusion académique par les APSA aura plus de poids.

L'efficacité de ces méthodes particulières d'assistance dépendra forcément de la qualité du matériel logistique adapté aux différents besoins des étudiants en situation de handicap moteur ; et mis à la disposition de ceux-ci.

iii. Diversité des infrastructures sportives

Cet IGUS est proportionnel à la diversité des APS au service de l'inclusion en milieu académique. Suivant la présentation résumée de Guilleux en 2016, la diversité des infrastructures sportives dans un milieu dépend des rapports existant entre l'action publique et le territoire de leur emplacement. Les projets de construction ou d'adaptation des aires de pratiques sportives sont fonction des défis spécifiques de développement de l'humanité représentée.

C'est suivant cette logique que devraient s'inscrire les mesures d'adaptation ou de construction des infrastructures sportives, spécifiques au rayonnement des APSA. Et de ce fait, la pratique des APSA pourrait désormais être plus ouverte. Ceci pour davantage les conduire vers des activités de loisirs ou de mise en forme ; et non plus juste vers des sports d'élite ou des pratiques sportives uniquement réservées aux compétitions comme c'est le cas lors des JU. Ainsi la découverte tardive de la pratique des APSA, soit uniquement en milieu universitaire par les étudiants en situation de handicap moteur (pour le cas échéant), ne sera pas forcément perçue comme un poids à l'expression des capacités physiques de ces apprenants particuliers.

Le projet de développement des infrastructures sportives dans les campus universitaires permet une amélioration de la pratique des APS et surtout des APSA par tous les étudiants. Ceci fera partie du rapport de Déguilhem et Juanico (2016), concernant la promotion du sport

pour tous dans l'environnement éducatif français ; exposé présentant des mesures que l'on pourrait bien adapter au contexte éducatif camerounais

iv. Performances lors des jeux universitaires

Cet indice est révélateur des mesures à prendre pour améliorer les actes de préparation et d'entraînement des athlètes pour les prochaines éditions des JU. C'est un IGUS qui remet en question l'efficacité des précédents présentés. Il se présente donc comme la conséquence de la conduite de la gestion sociale universitaire ; davantage lorsque celle-ci est soumise aux élans d'inclusion par la pratique des APSA. L'analyse des performances lors des JU permet de déceler ce qui n'a pas marché dans la prise en charge et l'accompagnement général des athlètes étudiants (déficients moteurs ici). De cet examen évaluatif, devront naître des résolutions et des perspectives pouvant conduire à un meilleur suivi des athlètes, et donc à des résultats plus satisfaisants aux prochaines éditions des JU.

La difficulté ici pourrait résider de la considération que la charnière de gouvernance universitaire sociale se fait des résultats de toutes les disciplines sportives. Notamment pour ce qui concerne l'intérêt accordé aux disciplines sportives olympiques (pour étudiants athlètes valides) et aux disciplines sportives paralympiques (pour étudiants athlètes déficients moteurs). Ceci nous aura permis de réfléchir davantage sur la place de l'équipe universitaire paralympique, dans la dynamique olympique de l'institution académique candidate aux JU ; mais aussi sur l'action des démarches de la FENASU dans la considération de toutes ces disciplines pendant la tenue des jeux universitaires.

Comme pour toute activité sportive concernant les étudiants athlètes valides, le regard porté sur les performances des étudiants athlètes déficients moteurs dans la pratique des disciplines paralympiques (ou handisport) se trouve important pour définir un guide de prise en charge adapté à leurs conditions. Ceci, non seulement pour améliorer le rendu de leurs efforts physiques, et valoriser leurs aptitudes motrices. Le collectif de chercheurs constitué de Marcellini, De Leselec et de Gleyse (2003) précise dans ses travaux que le sport est une « (...) activité associée aux valeurs de *performance* [emphasis ajoutée] ... et de solidarité ». À cet effet, l'analyse et la considération de la performance des athlètes déficients moteurs particulièrement devraient pousser ceux-ci à donner le meilleur d'eux-mêmes, lors des futures échéances nécessitant la production d'efforts supplémentaires. En plus de son aspect de solidarité ajouté à la performance, le sport (et précisément les APSA) se définira encore plus désormais comme un vecteur d'intégration universitaire ; car ouvrant encore plus l'accès et la participation pour les volontaires. Ceci permettra donc aisément une combinaison parfaite

entre les institutions universitaires et le processus d'inclusion des étudiants en situation de handicap moteur.

La prise en compte des IGUS ainsi présentée sera celle sur laquelle sera basé tout processus d'évaluation auprès des responsables des DCOU et des DASA des institutions universitaires. Mais avant d'y arriver, il nous a été nécessaire d'émettre déjà d'éventuelles zones de faiblesse de ces IGUS, si ces dernières ne sont pas considérées à bon escient.

2.2.2. ÉVENTUELLES DIFFICULTÉS DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE SOCIALE EN CONTEXTE D'INCLUSION PAR LES APSA

La réussite de l'inclusion académique pour les étudiants en situation de handicap moteur par la pratique des APSA, passe par examen des prévisions et des éventualités de difficultés dans la dynamique de la gouvernance universitaire. Il s'agit ici de présenter les possibles faiblesses des IGUS adaptés au contexte de notre étude ; susceptibles de ralentir, freiner, limiter, réduire voire inhiber les élans inclusifs dans les instituts universitaires.

Toute association culturelle ou sportive universitaire devrait recevoir le même traitement en termes d'accompagnement et de suivi des DCOU et des DASA. Les Associations des étudiants en situation de handicaps (AEH) doivent toujours exister au sein des campus universitaires, et devraient recevoir des subventions d'accompagnement et d'assistance au même titre que toutes les autres associations universitaires ; au risque d'accentuer le sentiment de marginalisation chez ces étudiants particuliers. Les AEH, comme tous les autres groupes associatifs d'étudiants, ne devraient pas davantage avoir une apparence stigmatisante en regroupant juste « une fraction de la population étudiante globale » concernée ; c'est ce qu'aura présenté Condette (2007), dans son exposé sur les faiblesses de la représentativité des associations générales d'étudiants dans l'ancien système universitaire français. Des travaux de l'auteur précédemment cité, concernant surtout le poids du nombre d'adhérents dans une association universitaire, il ressort le fait que ces clubs pourraient parfois souffrir aussi du désintérêt des étudiants face à l'adhésion à ces groupes d'étudiants. Il se trouverait donc également une potentielle limite sur la promotion de l'importance des associations d'étudiants, pour le plein épanouissement et la valorisation du statut de ceux-ci.

L'entière du paragraphe précédent concerne davantage la prise en charge des étudiants athlètes valides et déficients moteurs. Le rayonnement total du mouvement sportif paralympique universitaire n'arrivera que si des mesures quasi similaires sont prises en

considération. Le système universitaire, comme tout autre cycle d'éducation, doit œuvrer pour la valorisation de toutes les activités sportives ; notamment les APSA. Et ceci passera forcément par le soutien d'une forte mobilisation des acteurs de promotion de sport et d'éducation (les pouvoirs publics par le déploiement des ministères de tutelle principalement, et des éventuelles ONG). Les travaux de Bilong Evoe (2010) portant sur la raison de promotion des infrastructures sportives dans les environnements éducatifs formels, précisent qu'il serait nécessaire d'avoir des « textes d'application » propices à la construction et l'adaptation de ces édifices (éducatifs eux aussi). Cette intervention réglementaire permettrait d'encourager les APSA et tous les autres APS ; par l'établissement des mesures spécifiques de gestion interne au sein des campus universitaires précisément.

L'insuffisance des infrastructures sportives dans les universités camerounaises pourrait limiter et/ou compliquer l'accès à la pratique sportive, notamment pour les étudiants en situation de handicap moteur. À cet effet, les plans de stratégie de développement dans les Universités devraient davantage établir des mécanismes d'expansion de la logistique sportive ; pour diversifier la pratique des APS et des APSA, et aiguïser peut-être bien la motivation de tous les étudiants.

Le joug causé par un éventuel déséquilibre dans la considération des performances des étudiants athlètes valides et des étudiants athlètes déficients moteurs lors des JU peut contribuer au ralentissement de l'inclusion académique par la pratique sportive. Les résultats obtenus durant ces jeux sont importants d'être présentés et traités avec la même visibilité. L'atteinte de meilleures performances, disons même l'augmentation de celles-ci, peut subir un arrêt qui puisse entraîner une diminution de l'expression physique des athlètes. La suspension des JU pour quelques raisons que ce soit conduirait à un désintérêt et un manque de motivation des athlètes et de l'équipe d'accompagnement de ceux-ci, et baisser les prévisions de détection d'éventuels nouveaux talents dans l'environnement universitaire. Cette situation est encore plus parlante avec les étudiants déficients moteurs, très souvent en doute déjà sur la possibilité de faire du sport à cause de leurs handicaps. C'est ce qui serait ressortir majoritairement de nos entretiens de préenquêtes avec certains chefs de DASA et chefs de service de sports de quelques institutions universitaires d'État.

Cette section que nous venons de traiter est le produit de nos lectures et de nos premières actions sur le terrain. Par la suite, il aura été judicieux pour nous de les associer à des courants théoriques adaptés à notre étude. Ceci afin d'affiner la pertinence de la gouvernance

universitaire sociale dans un contexte d'inclusion des étudiants déficients moteurs par les APSA.

3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le traitement de cette section nous permettra de placer notre étude dans un champ scientifique théorique approprié. Les démarches d'inclusion universitaire des étudiants en situation de handicap moteur par les APSA nécessitent l'intervention d'un mécanisme de gouvernance d'ordre social bien mené par les autorités académiques qui en ont la charge. Cette gestion précise et particulière ne peut qu'être considérée, si les rouages de son déploiement conduisant à son efficacité sont nettement bien perçus.

Il sera donc question pour nous de présenter les aspects généraux de la théorie de la gouvernance ; ce qui nous permettra d'avoir un regard sur les sous-théories dérivées de la théorie de la gouvernance, adaptées à notre étude. Un exposé sur l'adaptation du concept de gouvernance à l'éducation par la suite, nous conduira à l'évocation du concept de responsabilité sociale universitaire (RSU). Cette dernière prend sa place de plus en plus dans les travaux portant sur la gouvernance sociale universitaire ; notamment dans un contexte d'inclusion universitaire. Le lien éventuel entre les concepts théoriques de gouvernance et de développement humain sera présenté pour boucler cette section de notre travail.

3.1. THÉORIE DE LA GOUVERNANCE

La gouvernance est un ensemble constitué de la gestion et du contrôle des activités au sein d'une institution. Selon Létourneau (2009), il s'agit d'un courant théorique usuel pour le traitement et le règlement des situations problèmes causées par la survenue de(s) mutation(s) dans une organisation. Elle est importante pour les actes expliquant le fonctionnement de l'éducation perçue comme organisation ; lorsque celle-ci est soumise à des régulations et tensions. Ces dernières mettent à l'épreuve le système éducatif, qui devra s'adapter afin d'atteindre ou de garder une éducation de qualité. Tel est l'une des armes du développement durable. Le respect de la dignité humaine (dans la préservation du processus de développement humain) devra rester le point central de toute œuvre éducative gouvernée à bon escient. Et de ce fait, l'une des démarches de considération humaine en éducation, bien que récente dans son déploiement effectif dans la plupart des pays en voie de développement comme le Cameroun, se positionne dans les plans d'inclusion éducative de toutes les couches de la société.

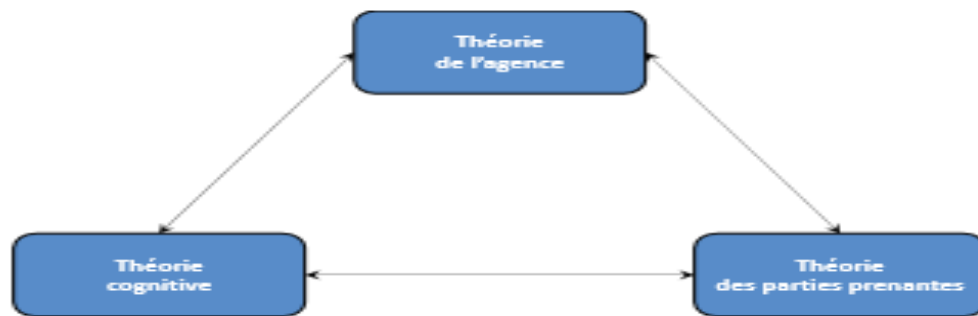
Les travaux de Létourneau (2009) précisent que la perception du concept de gouvernance est polysémique ; ceci permettrait de penser déjà à une diversité de résolutions de situations problèmes dans une organisation. Cet état nous fera principalement penser à la mobilisation des acteurs, et de ce fait à la synergie dans le travail de ceux-ci ; afin d'avoir une palette importante de probabilités de conduites à tenir face à une situation plus ou moins ponctuelle, qui peut mettre un système en alerte. Dans le cas de la gouvernance sociale universitaire en contexte d'inclusion académique des étudiants déficients moteurs par les APSA, la dynamique mobilisatrice d'acteurs de gestion et d'accompagnement s'avère plurielle. Ce jeu entre acteurs décrit dans les travaux sur la théorie de l'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977), ou ceux expliquant le concept du développement durable (ONU, 2015) évoqué par Létourneau (2009), se passe entre les secteurs d'actions stratégiques ; pour une résolution positive et efficace de « conflits ».

La théorie de la gouvernance se déploie en trois (3) sous-théories.

- Suivant les travaux de Meier et Schier en 2008, la théorie de l'agence et la théorie des parties prenantes sont les premières, autour desquelles se construit la grande théorie de la gouvernance. En effet, ces deux sous-théories s'articulent sur la redistribution de la valeur, par les relations entre les principaux gestionnaires de l'institution et les différents acteurs qui interviennent dans le projet de gouvernance de l'organisation. Ces acteurs sont des agents ou actionnaires (modèle actionnarial ou théorie de l'agence), ou des parties prenantes (modèle partenarial ou théorie des parties prenantes).
- De ces deux sous-théories naîtra la théorie cognitive de la gouvernance bien plus ouverte. Celle-ci se construit sur l'idée de penser les actions au préalable, afin de définir concrètement le nombre et les rôles des acteurs qui doivent intervenir en appui au processus de gestion de l'organisation. Ceci dans le but de bien identifier les situations problèmes, et d'y apporter des solutions concrètes. (Meier & Schier, 2008).

Figure 5

Les différentes sous-théories de la théorie de la gouvernance des institutions (Le Maux, 2016).



Malgré les divergences qui singularisent ces trois (3) théories dérivées de la gouvernance, l'intérêt de la conservation de la cohésion de l'institution reste le point focal. Les sous-théories de la gouvernance adaptées à notre travail sont la théorie des parties prenantes, et la théorie cognitive de la gouvernance.

3.1.1. THÉORIE DES PARTIES PRENANTES

Selon Létourneau (2009), « la théorie de la gouvernance est liée ou fusionnée avec la théorie des stakeholders ou parties prenantes ». Cette théorie développée explicitement dans l'ouvrage de Freeman (1984) est la première qui fut utilisée dans de nombreux travaux sur l'étude des organisations. L'idée principale est de s'interroger sur les principaux pôles de gestion intégrant l'évolution d'une dynamique précise. Dans la gouvernance sociale universitaire conduite par les DCOU et les chefs de DASA en appui, les aspects d'inclusion des étudiants déficients moteurs par la pratique des APSA présentent de nombreuses parties prenantes. La mobilisation de celles-ci s'avère importante pour une éventuelle réussite du projet inclusif, et garantir le rayonnement de l'étudiant en situation de handicap moteur par la valorisation de ses aptitudes physiques.

i. Approche partenariale de la théorie des parties prenantes

Selon l'approche partenariale de la théorie des parties prenantes (TPP), l'organisation sociale ne dépend pas exclusivement des acteurs qui la dirigent. Toutefois, il serait important de mettre en relief le distinguo qui existe entre ceux qui pensent et coordonnent la gestion de l'organisation, et les acteurs de l'implémentation de cette gestion sur le terrain. Ces derniers en application de la méthodologie de gouvernance appropriée pour une situation dans

l'organisation mettent en œuvre les actes précis pour la résolution des problèmes qui font face.

L'approche partenariale de la TPP convoque ainsi une communauté épistémique d'acteurs, qui prend part à l'évolution intégrale de l'organisation. Tous les regards critiquent, autant les acteurs directement impliqués dans les actes de gouvernance organisationnelle, que les observateurs « passifs » de la société et de l'environnement ambiant, sont à considérer. Suivant l'approche de Freeman (1984) à qui l'on pourrait attribuer les fondements de la TPP, se dit d'une partie prenante « tout groupe ou individu qui affecte ou est affecté par la réalisation d'un but d'une entreprise ». De ce fait, il s'agit de considérer toute personne physique ou morale, agissant en mécènes, pour la bonne marche d'une organisation en contexte de régulations. Ces acteurs se voient donc conférer les responsabilités liées à trois (3) caractéristiques fondamentales.

- La première caractéristique est liée au pouvoir de prise de décision, avec la possibilité d'intervenir ou d'influencer sur la conduite de l'organisation. Etzioni (1998) nous fera distinguer trois (3) types de pouvoir : le coercitif qui fera intervenir la force ou la menace ; l'utilitariste qui donne une chance à l'expression des compétences, ou des ressources matérielles ; et enfin le normatif, avec la poigne, le talent et le charisme de la partie prenante.
- La deuxième caractéristique est liée à la légitimité dans les actions à mener, essentiellement par leur droit de proposer des plans et des démarches techniques pour la bonne marche de l'institution ;
- La troisième caractéristique est liée aux réponses à des situations d'urgence de l'organisation, surtout dans un contexte permanent de régulations ou de mutations qui peuvent mettre en péril l'éthique, l'harmonie et la cohésion de l'organisation. (Carroll & Näsi, 1997 ; Le Maux, 2016).

Ces trois (3) responsabilités, bien qu'indépendantes dans leur déploiement respectif, agissent en synergie pour un résultat plus nette.

ii. Concept de responsabilité sociale dans la théorie des parties prenantes

La TPP s'ouvre également au concept de responsabilité sociale des organisations ; concept qui trouvera une place de taille dans notre étude. Les travaux sur le concept de responsabilité sociale ont fait surface au début des années 1950, avec principalement les recherches de Howard Bowend à qui on attribue les fondements théoriques ; information rappelée par Le

Maux en 2016. Au départ dans un contexte religieux, il était question de donner aux églises un plan bien plus ouvert à l'action sociale. Dans les années 1970, d'autres débats sur le concept de responsabilité sociale des institutions se sont ouverts aux États-Unis d'Amérique, critiquant la vision d'action du concept ; tels que le précisent les travaux de Salmon en 2003. En effet, la responsabilité sociale en ce moment semblait mettre plus d'accent sur l'aspect purement financier pour l'aide sociale ; que véritablement sur le rayonnement de l'humanité qui n'a pas forcément besoin d'une intervention matérielle. Cet état mettait en dysharmonie l'approche que défendait chacune des parties prenantes ; et il fallait de ce fait redéfinir la notion de responsabilité de l'institution, et d'émettre ses limites d'actions.

Les démarches sur la quête d'une éducation de qualité se trouvent être un exemple parfait de responsabilité sociale. Et c'est dans ce couloir que s'inscrit notre actuelle étude. En effet l'éducation en elle-même, dans son action de développement de l'humain en guise de son épanouissement dans la société, se construit une identité responsable de l'humanité. L'expression des plans d'inclusion des populations dites minorités en contexte éducatif se présente comme un exemple supplémentaire de responsabilité sociale en milieu éducatif.

La responsabilité sociale des organisations rend garantes les institutions de l'influence des prises de décision sur leurs bonnes marches, et leur effet sur l'ensemble de l'humanité qui constitue l'environnement de ces structures (Capron & Quairel-Lanoizelée, 2010). À cet effet, la responsabilité sociale devra :

- contribuer aux aspects de développement durable, comme c'est le cas avec la quête d'une éducation de qualité par l'inclusion des apprenants déficients par exemple ;
- respecter la réglementation relative au respect de la dignité humaine, de l'éthique et du comportement social ;
- garantir la symbiose et la synergie entre secteurs d'actions sociales.

Toutefois, la théorie générale de la gouvernance adaptée dans les plans de gestion appliquée des organisations ne doit pas forcément s'identifier aux déclinaisons de sa sous-théorie dérivée des parties prenantes. La TPP présentera de ce fait des limites à considérer, qui pourraient peser sur la dynamique de gouvernance des institutions.

iii. Limites de la théorie des parties prenantes

La première critique exprimée à l'endroit de la TPP se trouve sur l'absence d'une définition nette du concept ; et forcément du rôle exact à jouer par chaque partie prenante. Cette critique expose une double faiblesse.

- Le manque de connaissance du rôle exact joué par chaque acteur implique une difficulté dans l'énonciation des objectifs pour chaque action à mener. Ceci alourdit tout examen évaluatif de la gouvernance de l'organisation. C'est en fait la conséquence immédiate de la pluralité des acteurs, dont il devient difficile de catégoriser dans les tâches.
- Ne pas connaître avec exactitude toutes les parties prenantes de la gestion d'une institution a un impact négatif sur celle-ci ; notamment avec l'accumulation des points de pression qui fragilise un peu plus la gestion de la structure. Par conséquent, les mutations englobent progressivement le système, qui perd en contrôle, car n'étant pas focalisé sur une situation problème nette et précise.

En 2002, Jensen relèvera que l'approche partenariale de la TPP n'offre pas une récompense vraiment définie aux différentes parties prenantes, après leurs actions. De ce fait, il s'avère opportun pour les principaux décideurs de considérer les actions comme fruit d'un semblant de bénévolat ; dont il serait facile de ne pas récompenser en cas d'inefficacité. Pour rétablir l'ordre et la justice, l'auteur proposera que le travail des parties prenantes soit d'une importante valeur, qu'il se « vende » en quelque sorte. Et progressivement, le concept de parties prenantes se transformera en agent, afin de marquer ce côté mercantile de la technique apportée par les acteurs.

La TPP demeure également limitée, car elle ne s'ouvre pas à l'aspect cognitif de la gouvernance des institutions. Il s'agit ici d'un autre regard basé « (...) au niveau du processus de création et de répartition de valeur, sur la capacité des structures à identifier de nouveaux problèmes et à y apporter des réponses adéquates. » (Meier & Schier, 2008). C'est cette dimension qui donnera un autre intérêt pour notre étude.

3.1.2. THÉORIE COGNITIVE

La théorie cognitive (TC) de la gouvernance est essentiellement fondée sur le déploiement des ressources et des compétences dans la gestion appliquée des institutions. En effet, la TC selon Charreaux (2002) permettra la « création de valeur », un ensemble de richesses cognitives apportées par les principaux acteurs sollicités (partenaires ou parties prenantes pour le cas échéant). Selon Meier et Schier (2008), la TC de la gouvernance est perçue comme étant « (...) l'ensemble des mécanismes permettant d'avoir le potentiel de création de valeur, l'apprentissage et l'innovation, en faisant notamment la distinction entre la gestion de l'information et le management des connaissances ». Il se cache derrière cette définition, un

véritable travail de détection et de production des connaissances pratiques (et pas juste d'informations) ; celles-ci nécessaires au développement des activités de l'institution.

Pour Le Maux (2016), la TC exprime des connaissances techniques des acteurs. Elle intègre en elle-même des aspects : du comportement humain du partenaire et des gestionnaires ; de l'évolution ou développement dans la structure ; et des compétences à produire des idées novatrices pour la bonne marche de l'institution, compétences qui se présentent comme des ressources permanentes à puiser dès que le besoin se fait ressentir. La TC se construit donc des valeurs précises, que Charreaux (2002) présente en modèles bien définis. Nous étant appropriés des travaux de ce dernier, nous considérons la valeur comme source primordiale d'opportunités produite par l'influence de l'apport cognitif de l'acteur principal. Les autres acteurs ne produiront que des valeurs qui agiront en renfort et en supplément de la principale. Bien qu'il y ait cette classification, toutes ces valeurs se combinent, pour une efficacité d'actions plus nettes ; et une réponse plus adéquate aux situations problèmes qui frapperont aux portes de l'institution.

Contrairement à la TPP qui exprime une relation par contrat de travail avec les gestionnaires principaux et l'équipe principale de gestion de l'organisation, la TC quant à elle se refusera toute formalité du genre. La TC présente que la connaissance et les compétences des acteurs sont aussi à considérer ; la valeur apportée par l'humain sollicité pour l'aide à la résolution d'un problème se trouve bien mieux encore à prendre en compte. Il est certain qu'avec cette théorie, la gouvernance des institutions affichera une image de son déploiement en fonction du contexte ; ou de la survenue d'une nouvelle situation dans l'organisation. Dans un contexte d'inclusion en plein essor dans les structures éducatives des pays en voie de développement par exemple, il sera nécessaire de mobiliser des ressources propres à la construction, la mise en œuvre et l'évaluation de la dynamique inclusive.

Toutefois, l'institution qui s'abandonne pleinement aux compétences est risqué à une situation de « dépendance envers les ressources » (Le Maux, 2016). Elle se place dans une position de contrôle permanent des richesses cognitives stockées, qui pourrait peser un brin sur le processus serein de gouvernance ; et de ce fait, ralentir l'émancipation de l'institution. Il serait donc opportun pour l'épanouissement de la structure, de mobiliser les ressources lorsqu'une situation problème fait face dans l'institution ; et surtout lorsqu'elle peine à s'adapter aux nouvelles régulations.

Le regard porté tour à tour sur la TPP et la TC de la gouvernance des institutions nous aura permis de dresser un récapitulatif de notre analyse. Nous présenterons le résumé de ces théories dérivées de la gouvernance à travers le tableau qui va suivre.

Tableau 4

Récapitulatif des théories dérivées de la gouvernance des institutions (auteur)

Théories dérivées	Points forts	Limites
THEORIE PARTENARIALE OU THEORIE DES PARTIES PRENANTES	Contrats d'action des partenaires. Mobilisation de plusieurs parties prenantes. Naissance de la responsabilité sociale des institutions.	Manque de connaissance exacte et difficulté de se fixer des objectifs. Accumulation de la pression et du travail.
THÉORIE COGNITIVE	Création et production de valeur par l'expression des connaissances des acteurs. Connaissance et maîtrise exactes des acteurs et des actions à mener. Stockage et mobilisation des compétences. Adaptation facile de l'institution en fonction du contexte ou de la survenue d'une situation quelconque.	Risque de dépendance envers les ressources. Risque de tension permanente dans le mécanisme de gestion de l'institution.

Après avoir donné la présentation générale de la gouvernance dans les institutions, il nous sera paru évident de faire un point sur l'exemple de l'éducation en tant qu'organisation. Cependant, pas juste l'idée de gestion d'une éducation classique ; mais un regard plus orienté sur l'éducation inclusive qui prend davantage sa place dans les structures éducatives. La gouvernance pour une éducation de qualité à l'épreuve de l'inclusion, tel sera le défi pour arriver d'une autre façon à l'idée du développement durable défendu par les NU ; par une

éducation pour tous bien menée par l'explosion de nouvelles pratiques éducatives pédagogiques et parapédagogiques.

3.1.3. GOUVERNANCE ET ÉDUCATION INCLUSIVE

La gouvernance du système éducatif renvoie à la méthode générale de management et de fonctionnement du secteur éducatif. Dans un article relatif à la compréhension de ce concept, celui-ci se définit comme étant l'ensemble des

(...) modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et d'évaluation du service public d'éducation qui sont mises en œuvre au travers de l'ensemble des délégations de service public que l'État accorde à des entités publiques qui sont chacune responsable de leurs missions sur leur périmètre d'intervention. (Germain, 2018).

Cette définition expose l'action de l'État qui donne la conduite générale à suivre ; mais également le fait que la gouvernance éducative soit un large circuit, qui s'articule sur plusieurs aspects du système éducatif. Le portail d'accueil du site de l'Institut International de Planification de l'Éducation – IIPE créé par l'UNESCO met en lumière ces aspects éducationnels, de véritables défis qui se posent à la démarche de gouvernance de l'éducation. C'est ainsi qu'on distinguera :

- la promotion de l'éducation pour tous par les élans d'inclusion dans le système éducatif, ce qui donnera lieu à la déclinaison démocratique de la gouvernance ;
- la préservation de l'équité et de l'égalité, ce qui renverra à la portée de la gouvernance équitable ;
- et enfin à l'éveil des plans de responsabilité publique, ce qui construira les actes de gouvernance transparente.

C'est le contenu de gouvernance démocratique avec le défi d'inclusion du système éducatif, qui s'adaptera bien mieux à notre étude. Bien que les deux (2) autres formes de gouvernance de l'éducation soient toutes aussi interpellées dans notre contexte précis. Nous noterons que de nos jours, l'application d'une bonne gouvernance générale dans le système éducatif permettra d'assurer une éducation ouverte à tout profil d'apprenants.

Le défi de l'inclusion dans le système éducatif s'invite de plus en plus dans les débats en vue de l'amélioration des conditions éducatives, notamment pour tous les apprenants. Tel est

l'objectif du développement durable rattaché à l'atteinte d'une éducation dite de qualité (ONU, 2015). Une bonne stratégie de mise en application de l'inclusion au sein des institutions éducatives sera nécessaire, afin de justifier le concept mondial pour une « éducation pour tous ». Cet accompagnement aura justifié la raison de la mise en place de la gouvernance démocratique éducative. Faire un exposé par la suite sur cette forme de gouvernance des établissements éducatifs, nous permettra de mieux comprendre l'utilité d'insérer l'inclusion dans la dynamique éducative.

i. Définition de la notion de gouvernance démocratique éducative

Les actes de gouvernance éducative dépendent de plusieurs paramètres de pointe, qui conditionnent la bonne marche de l'environnement éducative. L'idée survenue de réponse à d'éventuelles mutations qui mettent les institutions éducatives à de terribles épreuves permet aux établissements de rester en alerte ; afin d'être capable de répondre favorablement au stress causé, de façon très efficace. L'inclusion éducative est une réalité avec laquelle tout système éducatif doit concilier. Pour cela, les institutions éducatives doivent afficher l'image d'une gouvernance dite démocratique ; afin de réussir le challenge de cette mutation éducative progressive.

Selon Bäckman et Trafford (2008), la gouvernance démocratique de l'éducation renvoie à cette méthode de gestion éducative qui « repose sur les valeurs des droits de l'homme, sur l'autonomisation et sur la participation des élèves, du personnel et des partenaires à toutes les décisions importantes de l'école. ». En d'autres termes, il s'agit de donner une place capitale à toutes les parties prenantes de l'institution éducative, sans en exclure une seule pour quelque raison que ce soit. Ceci dans le but de préserver la dignité humaine, et de justifier les pratiques éducatives visant le développement de la société et l'édification intégrale de l'apprenant. La culture des valeurs éthiques et d'équité est la principale justification d'une pareille forme de gouvernance éducative.

ii. Principes généraux de la gouvernance démocratique éducative

De façon générale, la gouvernance démocratique repose sur une douzaine de principes, qu'aura présenté le centre d'expertise du Conseil de l'Europe (2018). Mais dans le cadre des systèmes éducatifs, les Nations Unies auront retenu fondamentalement et prioritairement les principes de transparence, de participation et de collaboration. Il sera question pour nous de faire un point d'analyse sur ces principes de gouvernance démocratique éducative.

- ❖ Le principe de transparence sera associé aux aspects d'ouverture. Il sera question pour les milieux éducatifs de considérer tous les apprenants au même titre et au même niveau ; et de leur garantir une pleine accessibilité à toutes formes de pratiques éducatives (purement pédagogiques, culturelles et sportives). La transparence repose sur les aléas de respect des droits de l'Homme et de la dignité humaine ; et par extension, un sens aigu de responsabilité sociale par un comportement éthique de l'institution éducative.
- ❖ Le principe de participation se pose comme une continuité de l'ouverture et de la transparence. Il s'agira de réduire, voire inhiber les limitations aux activités, et de garantir la participation pour tous à toutes les pratiques éducatives (le défi de la représentation de toutes les couches). Ce principe permettra le rayonnement et la valorisation des compétences et des aptitudes.
- ❖ Le principe de collaboration quant à lui s'occupera d'assurer une bonne gouvernance démocratique éducative réactive, efficace et efficiente. Ceci nécessite une bonne dose d'inspiration de la locomotive de gouvernance démocratique éducative ; capable d'innover et s'ouvrir au changement en contexte de mutations. L'institution éducative doit se sentir prête à proposer de nouvelles pratiques durables, définies sur le long terme ; et de toujours procéder à l'évaluation de leurs effets sur la cohésion sociale de l'Université.

Ces principes de gouvernance démocratique doivent s'appliquer à tous les cycles d'éducation. Mais il est certain que chaque niveau ou pallier éducatif aura sa petite particularité, qui rendra l'individualiser des autres. C'est le cas avec l'Enseignement supérieur.

3.1.4. POINT SUR LA GOUVERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les nouvelles images prises par la gouvernance et provoquées par la diversité des éventuelles mutations dans le secteur de l'éducation sont d'une sensibilité qui impose une pleine indépendance particulière des institutions éducatives. Et forcément, ce ne sont pas les établissements de l'Enseignement supérieur qui pourraient passer outre cet état des choses ; eux dont les apprenants en formation côtoient de plus près les défis de la société.

L'indépendance qu'apporte la nouvelle gouvernance dans les Universités contraintes au polissage de leurs méthodes de gestion en période de crise (mutations, régulations,

renouvellement de la démarche universitaire ...) arrive très souvent lorsqu'il s'agit de revoir la cohésion du milieu académique. Ce qui justifiera la mise sur pieds de nombreuses réformes, dont les effets dépendront exclusivement de la situation problème à résoudre (en prévision ou projection, ou déjà établi). C'est l'idée générale qu'aura défendu le collectif de recherche sous la direction de Martin (2014), dans une série de travaux d'analyse de l'état de gouvernance dans certaines Universités d'Afrique francophone ; notamment le Sénégal, le Maroc, le Burkina Faso et le Cameroun. En effet, le système universitaire dans ces pays précédemment mentionnés en guise de repère d'analyse est marqué par de nombreuses crises de divers ordres d'origine. La demande de formation universitaire de plus en plus grande, l'offre en termes de pratiques éducatives plurielles reste cependant faible et limitée. Cette situation pourtant pourrait trouver une résolution, si les mécanismes de gouvernance des institutions universitaires deviennent plus convenables. Ce qui impliquera des réformes progressives, qui soutiendront un peu plus l'atteinte des objectifs de l'Université ; objectifs académiques conditionnés par les missions fondamentales que l'État assigne à l'Enseignement supérieur dans son orientation générale.

Dans le cadre de notre travail, les réformes universitaires ici seront plus axées sur les démarches d'inclusion des étudiants déficients moteurs. L'université devra donc établir une stratégie visant non seulement à l'accueil, mais aussi au processus d'accompagnement de ces étudiants durant tout leur cursus académique. Avec l'aide du guide pratique établi par la Conférence des Présidents d'Université en France (2012), nous aurons pu ressortir les grandes lignes du plan stratégique de cette action, relevant de l'intervention de la gouvernance universitaire.

- Le recensement, la considération, et l'évaluation des besoins spécifiques des étudiants en situation de handicap se font dès leur arrivée même dans l'institution universitaire ; et continue tout au long de leurs cursus d'études. Les aptitudes de ces étudiants devraient être connues (grâce éventuellement à un certificat d'invalidité adéquat) ; ce qui faciliterait la détection des talents pour des pratiques éducatives dans l'institution universitaire, et renforcerait la démarche inclusive dans le campus. Et de ce fait, des plans de réduction de la limitation d'activités seront aisément mis sur pieds ; et des professionnels de suivi pourront être sollicités.
- La construction même de la stratégie d'accompagnement est conséquente au travail d'analyse des besoins précédemment évoqué. La conception d'un modèle spécifique de suivi de l'étudiant déficient permettra de rétablir les critères d'équité, d'égalité, de

respect des droits et de la dignité de l'humanité dans les institutions universitaires. La sollicitation des divers spécialistes d'accompagnement et de prise en charge spécifique sera faite pour l'élaboration de ce plan stratégique en amont ; avant qu'ils ne s'engagent dans des démarches variées concourant à établir ou rétablir la dynamique de l'inclusion universitaire de cette catégorie d'étudiants particuliers.

- L'on pourra ajouter que ces principales étapes d'accompagnement de l'étudiant déficient viseraient sa propre indépendance et son autonomie ; en vue de s'épanouir pleinement et sans complexe dans la société, et de pouvoir valoriser son talent. C'est à cela que la gouvernance universitaire devrait tendre.

Les plans stratégiques ainsi développés constituent en fait une justification de l'évolution de la gouvernance dans les Universités (OCDE, 2003). En effet, il sera précisé que les institutions universitaires devraient faire preuve d'imagination, à chaque défi pour maintenir l'équilibre et la cohésion académiques, afin de répondre toujours présent à ses principales missions. Ce qui ouvrira les portes au caractère socialement responsable que devrait développer l'Université.

3.2. CONCEPT DE RESPONSABILITÉ SOCIALE UNIVERSITAIRE : VERS UNE NOUVELLE IMAGE DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE

L'université en tant qu'organisation qui se positionne comme reflet de la société, doit s'approprier des défis du développement durable dans ses principales missions. Considérant la fonction d'appui au développement particulièrement inscrit dans son orientation, il est plus que jamais important que le système universitaire puisse présenter une image responsable socialement. La responsabilité sociale universitaire (RSU) est un concept qui s'appuie sur le jeu entre les partenaires ou les parties prenantes de la gouvernance universitaire ; et le processus de construction de nouveaux concepts par la production des connaissances. Ceci dans l'intérêt de mieux appréhender les problématiques actuelles dans les Universités, dans des contextes qui interpellent pleinement leur caractère responsable pour le progrès de l'humanité. Ce sera exactement ce qui devra se passer dans les institutions universitaires soumises à l'épreuve de l'inclusion.

Selon les récents travaux d'Abdelilah (2019), le concept de RSU naît de la survenue de régulations ou de mutations qui ont imposé une adaptation particulière, progressiste et progressive (une nouvelle image) de la gouvernance des institutions universitaires. En effet, dans un projet de responsabilité sociale pour un système éducatif de qualité ouvert à l'égalité

et autres projets de développement durable, les partenaires de gouvernance se mettront dans une dynamique d'implémentation d'actions ; dans l'optique de relever les nouveaux défis qui font face. À cet effet, la RSU selon les travaux de Carvalho et Santiago (2010) se basera sur deux (2) aspects, dont nous avons pris la peine de redéfinir les contours en fonction de notre travail.

- L'intégration de l'impact des éléments de développement durable qui imposent un comportement responsable des universités ; et surtout garantissent une place à l'émancipation de valeurs nobles (éthique, respect, égalité, responsabilité, inclusion, etc.).
- Les nouvelles méthodes de gouvernance en réponse aux nouveaux défis au sein des institutions académiques, à travers la partition jouée par les différentes parties prenantes qui auront émis de nouveaux concepts techniques bien pensés.

3.2.1. DE NOUVEAUX DÉFIS A L'ORIGINE DE LA RESPONSABILITÉ SOCIALE UNIVERSITAIRE

Les nouveaux challenges qui sont ceux des institutions universitaires seront à l'origine de l'essor de la RSU. Le système universitaire, tout comme tous les cycles du système éducatif dans leur ensemble, est confronté à de nombreuses mutations ; des épreuves dont la traversée efficace et réussie pourra garantir une meilleure formation de tous les apprenants. Selon les travaux de Larran et Andrades en 2017, nous avons mis en lumière trois (3) raisons justifiant ce positionnement qu'adoptent les Universités face aux nouveaux défis.

- Les institutions universitaires sont volontaires au changement ; et donc à l'amélioration de leur fonctionnement pour assurer l'épanouissement de la nouvelle élite en pleine formation (les étudiants). Ceci passe par l'établissement d'une approche de gouvernance en perpétuel recyclage.
- Les changements dans la gestion académique sont la conséquence nette du recyclage de la gouvernance déjà évoqué. Ceci implique les actions nettes des différentes parties prenantes. Celles-ci fonctionneront désormais sur la base de nouveaux slogans, des concepts pensés qui se présenteront comme des socles aux actions à mener pour une réforme précise.
- L'observation interuniversitaire, soit le regard attentif que portera une Université sur les méthodes des autres en fonction des résultats obtenus après une régulation, sera déterminante sur les avancées académiques. Plusieurs actes mettent à l'épreuve le

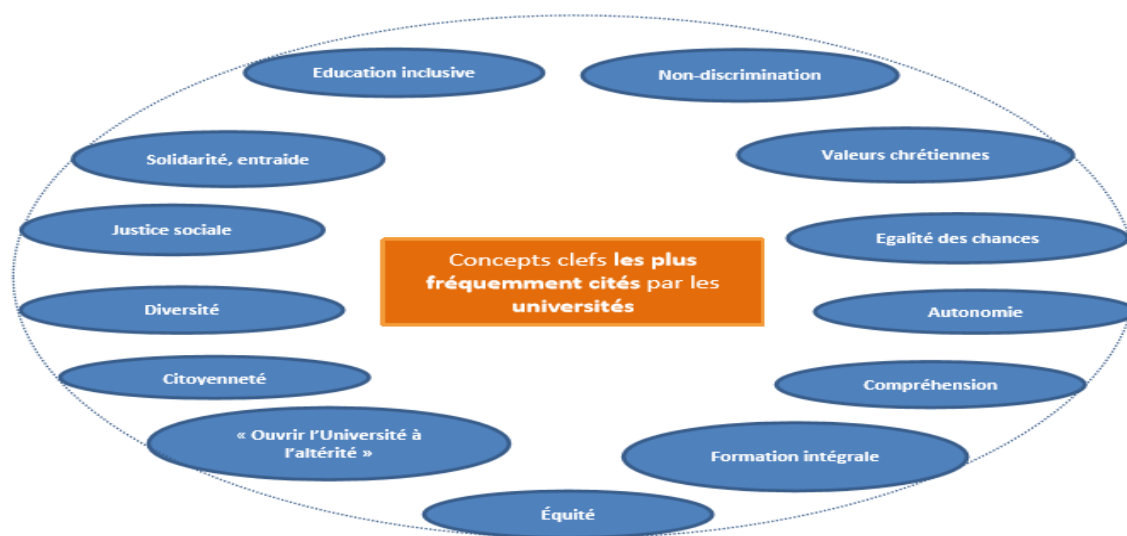
système d'actions des Universités ; les plateformes d'orientation académiques, les festivals artistiques et culturels, ainsi que les compétitions sportives interuniversitaires feront de parfaits exemples à citer.

Le rôle que jouent l'intervention et la participation des organisations internationales et même nationales est déterminant dans l'édification et le renforcement de la RSU. Abdelilah (2019) a récemment présenté la pertinence de l'implication des organismes comme l'UNESCO pour une Université responsable. En effet, le système universitaire par ses missions fondamentales d'enseignement, de recherche et de développement devrait être gage de promotion des ODD (ONU, 2015). À cet effet, l'Académie est donc appelée à revoir ses approches en termes de gouvernance ; en intégrant un caractère responsable dans ses démarches. Il sera donc dit que ceci fait partie intégrante du fonctionnement interne des Universités, comme l'auront pensé Vasilescu et al. en 2010.

À partir du paragraphe précédent, il est nécessaire d'avoir une réflexion sur l'idée générale même de l'état de responsabilité sociale en contexte universitaire. Selon le rapport d'une étude internationale menée auprès de certaines universités du monde dans le cadre de la réponse à l'accueil de la diversité estudiantine, et notamment des étudiants en situation de handicap (Douchet, Aubree & Mabaka, 2013), il sera ressorti une palette de concepts fondamentaux utiles (selon nous) au développement de la RSU. Le schéma suivant nous expose le bilan général de ces concepts de base structuraux d'une Université socialement responsable, et ouverte aux défis de l'éducation pour tous.

Figure 6

Les éléments structuraux et fondamentaux de la RSU (Douchet, Aubree & Mabaka, 2013).



Le concept des « valeurs chrétiennes » présent dans le schéma est en fait de celui des « valeurs humaines » à développer. Il est de ce fait nécessaire de préciser que ce bilan présenté dans ce schéma, a été fait dans un contexte où le rendu de l'étude était destiné à des Universités catholiques. Cependant, Il serait davantage important de jeter un regard précis sur l'un des concepts évoqués dans la dynamique universitaire socialement responsable : l'éducation inclusive.

3.2.2. PROJET INCLUSIF DANS LA DÉMARCHE UNIVERSITAIRE

Dans l'étude menée par Douchet, Aubree et Mabaka (2013), il a été présenté l'idée de l'inclusion à l'Université. À cet effet, trois (3) approches de l'inclusion (réadaptée pour notre étude), tenant compte de la participation de l'étudiant déficient, ont été mises en évidence pour la dynamique universitaire :

- le caractère universel et englobant de l'inclusion qui intéressera particulièrement notre présente étude;
- les éléments de compensation du handicap par adaptation du milieu, dont l'analyse s'adapte aussi bien à notre étude actuelle, comme pour une autre étude plus en rapport avec le statut de l'étudiant en situation de handicap ;
- la démarche d'apprentissage comme point focal de l'inclusion des étudiants inadaptés, qui aura plus un intérêt certain dans des travaux sur l'apport personnel de l'apprenant déficient en milieu universitaire ; et concernant surtout le processus d'acquisition des savoirs et compétences.

Nous nous limiterons juste au décryptage des deux (2) premières approches de l'inclusion en milieu universitaire.

i. Caractère universel et englobant de l'inclusion

À ce niveau, l'institution universitaire est appelée à mettre en application toute stratégie propice à l'ouverture académique pour tous. Ceci devra se faire en considérant de la même façon tous les étudiants, valides et déficients. Et pour cela, deux (2) concepts auront été développés dans les travaux de Douchet, Aubree et Mabaka (2013).

a) Ingénierie universelle pour tous ou « design for all » ou « universal design »

L'ingénierie éducative en milieu universitaire (comme dans les cycles d'éducation plus bas) renvoie à « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni

conception spéciale » (ONU, 2006). Cette conception implique la définition d'un environnement, d'une logistique et des infrastructures ouvertes à tous les individus, durant de nombreuses générations. Aucune limitation et distinction n'est autorisée dans le projet, afin de garantir la pleine participation aux pratiques universitaires ; autant dans l'aspect pédagogique (enseignement et recherche), que para pédagogique (autres activités de développement d'ordre culturel, artistique et sportif).

Nous notons que le « design for all » donne une place aux besoins spécifiques des étudiants inadaptés comme les étudiants déficients. À cet effet, il sera donc tenu de considérer la condition d'inadaptation académique (définie par le handicap par exemple) dans le projet d'ingénierie universitaire ; mais également des éventualités de volonté de participation des étudiants inadaptés, afin qu'ils ne soient plus victimes d'exclusion quelconque.

b) Concept d'éducation inclusive en contexte universitaire

L'éducation inclusive est un concept qui aura pris son élan à partir des débats internationaux, sur la nouvelle vision des systèmes éducatifs des pays membres de l'ONU (UNESCO, 1990 ; ONU, 2006). Le projet inclusif aura une particularité plus nette, pouvant davantage rendre l'Université plus responsable ; et plus soucieuse du développement intégral de l'étudiant, quelle que soit sa condition.

L'inclusion est un défi à relever dans le cadre de la dynamique universitaire. Elle a besoin d'une forte mobilisation de ressources particulières à l'accessibilité pour tous aux pratiques éducatives dans l'Université ; et surtout d'une bonne sensibilisation et/ou communication régulière sur le terme, dans l'environnement académique interne (étudiants, corps enseignant et autres membres du personnel de l'Université) et externe (partenaires, mécènes et autres collaborateurs).

ii. Aspect vicariant ou de compensation du handicap par l'Université

Cet aspect renvoie à tout élément de l'environnement universitaire qui se place en adjuvant au développement de l'étudiant en situation de handicap, et agit en compensation de l'incapacité causée par la survenue de la déficience. À cet effet, le milieu universitaire doit éliminer toute barrière extérieure, qui pourrait limiter l'activité de rayonnement de l'étudiant déficient et l'épanouissement global de celui-ci.

Il s'agira par exemple d'éliminer toute limite architecturale et logistique, pouvant avoir un poids négatif sur l'accessibilité aux pratiques éducatives. En plus, l'institution universitaire devrait s'offrir des stratégies diverses et précises d'adaptation des structures à l'état déficient

des étudiants en situation de handicap. Tout ceci imposera à l'Université de définir une politique d'accueil de cette catégorie d'étudiants ; ce qui permettrait une optimisation nette des ressources spécifiques au caractère vicariant montré par l'institution universitaire concernée.

Ce discernement de dispositifs (néo) adaptés aux besoins particuliers de l'étudiant en situation de handicap à l'Université, renvoie à ce que décrit le guide pratique de la Conférence des Présidents d'Université de France (2012) en parlant de « l'action sur l'environnement ». Celle-ci serait le produit d'un partage d'idées construites autour des plans de structuration du milieu universitaire ; en termes de logistique et autres éléments infrastructurels adaptés, de matériel pédagogique et autres détails académiques spécialisés. Ceci permettant d'augmenter la politique d'accueil et d'accompagnement de n'importe quel étudiant en situation de handicap.

La RSU impose à l'Université de proposer une nouvelle forme de gouvernance en réponse efficace et stratégique de l'action des parties prenantes aux nouveaux défis. Les partenaires émettront donc des propositions et des attentes subséquentes au projet de réponse à une préoccupation ponctuelle, qui place l'Université en alerte.

3.2.3. PROPOSITIONS ET ATTENTES DES PARTENAIRES DE RSU

Du fait des dimensions de la RSU placée sous le prisme de la société, de l'éthique, du milieu ambiant, de la volonté et surtout des principales attentes des parties prenantes dans leur stratégie ; la position de l'Université demeure de ce fait soucieuse et accrochée plus que jamais à ses missions fondamentales. Cette réalité contraint la dynamique de gouvernance universitaire à établir une stratégie d'action logique, qui interpelle la participation de toutes les parties prenantes dans le processus.

Freeman (1984) présentera la partie prenante comme toute personne physique ou morale, dont l'action pourrait avoir un impact considérable dans le mécanisme de gestion d'une institution. De ce fait, la compréhension de cette expression, l'organisation influencée dans sa gestion prend une responsabilité sociale ; développant ainsi plusieurs acteurs, de véritables partenaires dans les actions.

Selon Abdelilah (2019) les parties prenantes à l'action universitaire sont de deux (2) ordres.

- Soit les parties prenantes sont véritablement proches de l'institution universitaire, ou en constituent ses principaux maillons. Et là, on peut distinguer étudiants, corps enseignant, personnel d'administration académique et des œuvres universitaires, etc.
- Soit les parties prenantes sont assez éloignées du milieu universitaire. C'est le cas du gouvernement qui définit une politique éducative, des ONG, des partenaires sociaux (entreprises, mouvements citoyens), des bénévoles, des anciens étudiants, des mouvements scientifiques et de recherche, etc.

Tous ces partenaires d'actions définissent donc des attentes particulières, en fonction de leurs aspirations, et de leur attachement respectif à la communauté universitaire. Cette dernière se doit d'identifier et de préciser les différentes parties prenantes, dont les interventions devront produire des ressources adéquates à la bonne conduite de l'institution universitaire.

3.2.4. CHOIX ET CLASSIFICATION DES PARTIES PRENANTES

Le processus qui permet d'identifier la qualité des parties prenantes pour une dynamique d'action se trouve être déjà un outil de pointe pour la gouvernance de l'institution universitaire en plein processus de mutations (Abdelilah, 2019). Face aux épreuves qui imposent d'adapter un nouveau visage plus compétitif de l'Université, la charnière gouvernante s'oblige à détecter les points focaux de déséquilibre. À cet effet, la réponse devra être proportionnelle au problème exposé ; ce qui impliquera une détection de partenaires propices.

La littérature portant sur l'efficacité de la responsabilité sociale des institutions, a permis de mettre en évidence une taxonomie plurielle des parties prenantes. Plusieurs auteurs donc présenteront une classification des partenaires adaptée à leurs approches de traitement de la gouvernance des institutions (Abdelilah, 2019).

- ❖ Suivant les travaux de Clarkson (1995) qui ont porté sur l'analyse et l'évaluation de la performance sociale des institutions, et selon la nature décroissante de leur importance respective, l'on distinguera : des partenaires primaires plus importants pour l'institution, car évoluant par des contrats formels de travail ; et des partenaires secondaires à importance relativement moindre pour l'institution, qui n'ont pas besoin nécessairement de contrats pour agir.
- ❖ Selon Carroll et Näsi (1997), l'on aura : des parties prenantes en interne, constituées de toutes les personnes qui font l'environnement immédiat de l'institution (administration

et personnel interne d'action) ; et des parties prenantes en externe, constituées de l'ensemble des acteurs dont l'action externe impacte sur le fonctionnement de l'institution (État, mécènes, ONG, mouvements de société, observateurs divers, milieu environnant riverain).

Concernant le niveau d'influence des parties prenantes dans la dynamique de gouvernance imposant la responsabilité sociale d'une institution quelconque, Carroll et Näsi (1997) suivis par Le Maux (2016) précisent que ce barème dépend des caractéristiques de ces foyers d'action : le pouvoir, la légitimité et l'état d'urgence. Dans un contexte particulier de RSU, ces particularités s'expriment toutes aussi particulièrement.

- Le pouvoir qu'ont les parties prenantes en milieu universitaire peut se définir au regard de l'attitude d'une catégorie d'étudiants sur la dynamique de gouvernance. Par exemple, lorsque ceux-ci se retrouvent en train d'exposer une volonté de valorisation de leurs compétences, peut-être bien dans une optique de quête d'intégration dans l'espace académique d'accueil. Ici, l'apprenant en tant que partie prenante, influence la chaîne de gouvernance académique par sa volonté de rayonnement exprimée ; celle-ci qui pourra conduire à l'amélioration de son statut d'étudiant.
- S'attardant sur la légitimité des parties prenantes, les travaux de Desreumaux et Hafsi (2006) préciseront que ce caractère permet d'expliquer les pratiques en essor, et mises en place pour répondre à l'agression des mutations dans les institutions. En milieu universitaire, les pratiques pédagogiques (enseignement-apprentissage) et parapédagogiques (activités culturelles, artistiques, sociales et sportives) devraient toujours être conditionnées par l'intervention d'acteurs appropriés, et juridiquement prêts à participer aux processus mis sur pied par les actes de gouvernance académique. Pour plus de précision, nous nous alignons sur le fait que la légitimité d'une partie prenante à la gouvernance d'une institution évoluant au rythme de la responsabilité sociale est une approche générale des activités « (...) désirables, convenables ou appropriées ... » de l'acteur sollicité (Suchman, 1995).
- Quant à l'état d'urgence justifiant la sollicitation d'une partie prenante particulière, Mitchell et al. (1997) auront pensé qu'il s'agit du niveau auquel cet acteur de la gouvernance puisse immédiatement retenir l'attention. Dans la sphère universitaire, ce niveau s'observe particulièrement lors de la survenue des situations qui pourraient fragiliser la cohésion de l'institution universitaire. Notamment des professionnels qui pourront apprivoiser les élans pouvant empêcher les aspects du développement

durable. Les cas favorisant l'exclusion académique de toute sorte, le frein ou l'empêchement de la promotion des talents estudiantins (valorisation des aptitudes intellectuelles, morales et physiques), et plein d'autres en sont de parfaits exemples. La partie prenante viendra en renfort à la dynamique gouvernante, en définissant des stratégies et des mesures d'accompagnement des étudiants bien précis.

Suivant l'approche analytique de Mitchell et al. (1997), la prise en compte de ces trois caractéristiques fondamentales sur lesquelles repose le profil d'une partie prenante, permettrait de comprendre une adaptation de la RSU. Notamment avec la considération de l'étudiant dans son développement, avec l'appui des activités culturelles et sportives. Une mauvaise perception d'une régulation imposant une adaptation quelconque de la gouvernance, pourrait entraîner d'autres foyers de tension. Selon Abdelilah (2019) qui a à sa façon procédé à l'analyse de ces trois (3) attributs des parties prenantes, il ressortira sept (7) types d'acteurs sollicités par la gouvernance universitaire ; et ceci à la suite d'un jeu de combinaison de ces attributs. Le tableau suivant permettra d'exposer ces sept (7) catégories de parties prenantes, avec leurs particularités spécifiques.

Tableau 5

Les sept catégories de parties prenantes et leurs particularités (auteur)

NOMBRE D'ATTRIBUTS DES PARTIES PRENANTES	TYPES OU CATÉGORIES SPÉCIFIQUES DES PARTIES PRENANTES EN FONCTION DES ATTRIBUTS PRÉSENTS	CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DE LA PERFORMANCE DES PARTIES PRENANTES
Un (1)	Catégorie 1 : uniquement le pouvoir	Action dominatrice et dormante, qui impose juste sa conduite dès la survenue de la situation problème
	Catégorie 2 : uniquement la légitimité	Qualité discrétionnaire de l'action
	Catégorie 3 : uniquement l'urgence	Actions avec exigence et revendication
Deux (2)	Catégorie 4 : pouvoir + légitimité	Actions assez dominatrices
	Catégorie 5 : pouvoir + urgence	Actions considérées de dangereuses, car très souvent spontanées et instinctives.
	Catégorie 6 : légitimité + urgence	Actions plus pondérées dans l'exécution, avec tout de même une certaine retenue.
Trois (3)	Catégorie 7 : Pouvoir + légitimité + urgence	Action complète et plus influente

Le facteur du temps se positionne comme un élément d'influence aux attributs précis d'une partie prenante. Le pouvoir, la légitimité et l'état d'urgence peuvent évoluer ou même survenir avec le temps. De ce fait, les actions à mener peuvent prendre de l'étoffe supplémentaire (ou pas) à une période précise. C'est ce qui s'observe avec la construction évolutive des pratiques pédagogiques et parapédagogiques d'inclusion en milieu universitaire ; par exemple avec le développement du handisport. Ce qui pourrait justifier pleinement la raison d'être du concept de RSU.

3.2.5. DÉBATS SUR LA RAISON D'ÊTRE DU CONCEPT DE RESPONSABILITÉ SOCIALE UNIVERSITAIRE

Le concept de RSU demeure en étude spécifique dans la littérature actuelle. Il est certes noté qu'il y a eu très peu de débats autour de ce concept particulier. Abdelilah (2019) aura remarqué que la plupart des travaux scientifiques se sont plus attardés à expliquer la notion de développement durable ; notion en vogue dans l'évolution de la dynamique universitaire. Ce qui aura empêché au concept, malgré le fait qu'il soit une extension justifiée et justifiable du développement durable en contexte universitaire, d'avoir une approche théorique nettement identifiée. Des tentatives d'approches adroites auront toutefois été émises par certains auteurs.

La RSU renverrait à

la capacité de l'université à diffuser et à mettre en œuvre un ensemble de principes et de valeurs générales et spécifiques, au moyen de quatre processus clés – la gestion, l'enseignement, la recherche et l'engagement communautaire – pour répondre aux besoins de la communauté universitaire et du pays dans son ensemble. [...] Les Universités fourniront des services éducatifs et faciliteront le transfert de connaissances, conformément à des principes éthiques stricts relatifs à une bonne gouvernance, au respect de l'environnement, à l'engagement social et à la promotion des valeurs civiques. (Garde & al., 2013).

À partir de l'assertion qui précède, il est clair le RSU se charge de respecter et de conserver la cohésion et l'équilibre dans l'environnement académique. Le processus de mise en place de la RSU, concernant les actes de « gestion » et d'« engagement communautaire », est celui qui s'adapte bien à notre étude. La démarche de la RSU se chargera de définir un

plan de pratiques parapédagogiques, enfin d'intégrer la dynamique d'inclusion dans toutes les activités culturelles, artistiques et sportives ; ceci dans le but de concerner tous les étudiants. De ce fait donc, la RSU est

L'engagement volontaire des Universités à intégrer des préoccupations sociales, professionnelles et éthiques dans leurs différentes fonctions principales (enseignement, recherche, management et facteurs environnementaux) découlant des externalités de leurs actives, lesquelles doivent tenir compte des exigences sociales de leurs parties prenantes. (Larran & Andrades, 2017).

Cette définition met en lumière l'intérêt même du défi des institutions universitaires pour le développement « positif » de la société, et surtout la construction de l'humain dans ses particularités. Ce sera le sens même des missions fondamentales conférées par l'État aux Universités à travers la Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur (2001).

3.3. LIEN ENTRE LA THÉORIE DE LA GOUVERNANCE ET LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Le pont qui relie la gouvernance et le développement humain, dans un contexte purement éducatif, se considère fondamentalement par l'approche analytique de l'OCDE en 2009. En effet, les nombreux travaux sur le caractère démocratique de la gouvernance éducative révèlent une réalité sur l'évolution de la nature humaine ; précisément un aspect particulier du développement humain. Le défi majeur de tout système éducatif demeure le développement des capacités de tous les apprenants (Sillamy, 2006) ; et cet objectif est celui sur lequel doit s'asseoir toute démarche de gouvernance des institutions éducatives.

Selon Razafindrakoto et Roubaud (2007), les grands débats internationaux sur le processus de gouvernance des institutions s'articulent sur trois (3) points indépendants, mais qui se complètent : la perception générale de la gouvernance ; ses axes, ses indicateurs ou ses indices spécifiques ; et son lien étroit avec le développement.

- La bonne perception du concept de gouvernance est importante pour les acteurs. Elle permet de bien comprendre les enjeux et défis qui sont ceux des institutions. Ceux-ci permettront d'établir avec exactitude les besoins, nécessaires à une bonne conduite de l'organisation ; et une cohésion totale de l'environnement ambiant.

- Pour réussir le défi général de la gouvernance dans les institutions, il est nécessaire de définir des axes, indicateurs ou des indices propices à l'atteinte des objectifs fixés après perception du concept. Il est important pour toute organisation, de placer des marques d'actions à chaque niveau de sa gestion gouvernante.
- Quant au lien entre la gouvernance et le développement proprement dit, il s'exposera tout seul si les deux (2) points précédents sont clarifiés avec précision. L'exemple le plus parlant est celui qui justifie la qualité des services d'une institution éducative ; qui concourt au développement des aptitudes des apprenants. La gouvernance devra avoir une influence forte et positive sur l'éclosion des talents, en diversifiant les pratiques éducatives ; et donnant une accessibilité à ces pratiques à tout type d'apprenant. Dans le cadre de nos recherches, nous nous sommes intéressés à un plan stratégique qui pourrait imposer une dynamique d'inclusion académique des apprenants déficients moteurs par certaines activités de développement humain que sont les APSA.

La liaison faite entre la gouvernance des institutions et les aspects de développement humain est importante pour la construction d'une société ouverte au développement durable. Notamment pour ce qui concerne principalement les défis majeurs des systèmes éducatifs ; en route vers une éducation de qualité, libre, équitable et ouverte à tous. Ce travail impose une pleine participation de tous les apprenants « (...) dans des domaines fondamentaux pour leur apprentissage et leur vie quotidienne à l'école » (Bäckman & Trafford, 2008).

Cependant, il faut remarquer que les études portant sur le lien entre gouvernance et développement (humain en particulier) constituent un couloir scientifique pas encore très fourni dans la littérature actuelle. L'intérêt porté à cet aspect a tout son présent d'or d'être profondément étudié.

Ce chapitre nous aura permis de cerner les contours de la gouvernance universitaire, dans un contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap moteur en particulier. Toutefois, il serait peu judicieux de faire fi de la participation même de cette catégorie d'apprenants. Nantis du soutien législatif national et international, ainsi que de la garantie établie par l'accompagnement de l'Université d'accueil, les étudiants déficients moteurs doivent donner du leur également ; pour que le processus inclusif soit complet.

CHAPITRE 3. ENGAGEMENT PERSONNEL ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.

Après des études théoriques sur les modalités d'actions publiques (internationales et nationales) d'éducation inclusive et d'actions de la démarche gouvernante d'inclusion dans les universités camerounaises, actions qui s'établissent sur une possibilité de garantie du développement et de valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur, il nous a semblé important de faire également une étude sur les actions personnelles dudit étudiant. L'inclusion en éducation nécessite autant un apport externe venant des différents paramètres du système éducatif (législation, gouvernance, adaptations environnementales et logistiques, etc.) ; mais également une démarche d'action personnelle de l'apprenant en état de déficience motrice, une volonté de s'inclure par soi-même dans l'univers éducatif qui permettra d'asseoir son statut en égalité avec celui de tout autre apprenant. Ce chapitre aura donc pour but d'exposer sur cet aspect particulier de l'inclusion académique de l'étudiant en situation de handicap moteur.

1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

D'un constat empirique placé dans un contexte précis, nous justifierons le choix porté pour cette nouvelle étude. Ensuite, nous présenterons les éléments nécessaires à la construction du problème de l'étude exposée dans ce chapitre.

1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

La condition de l'étudiant déficient au Cameroun est en perpétuelle reconsidération dans le système universitaire national. Malgré la présence des instruments législatifs et juridictionnels internationaux et nationaux qui jouent en la faveur de son inclusion dans l'environnement académique, ainsi que des efforts de gouvernance des institutions universitaires, il n'en demeure pas que l'équation du statut des étudiants en situation de handicap moteur et/ou sensoriel particulièrement reste difficile à résoudre. Notons tout de même qu'il reste encore beaucoup à faire ; malgré la motivation de la société de créer un environnement propice au développement durable (ONU, 2015). Ceci se fera entre autres par

l'ouverture et la participation des personnes avec un handicap (moteur en occurrence) aux activités des milieux éducatifs ; ces éléments qui constituent autant un droit humain et un objectif à atteindre, suivant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006.

La résolution de ce qui paraît comme une énigme à plusieurs inconnus passerait également par l'attitude même posée par ces étudiants particuliers ; attitude « (...) de résilience des personnes en situation de handicap », relevant d'un déploiement de « dynamiques et processus propres aux personnes en situation de handicap dans le cadre de la participation ... » aux activités du milieu qui les accueille (argumentaire du colloque international INS HEA, 2016). En effet, la représentativité de cette catégorie d'étudiant est revue très souvent dans les pratiques éducatives diverses et variées dans l'environnement universitaire d'accueil. Il est certain que leur accessibilité dans l'environnement académique présente encore de fortes barrières ; des obstacles déjà liés à leur condition de handicap, qui sont développés par une difficulté matérielle (absence ou mauvaise méthode d'adaptation logistique et environnementale). Ce qui alourdit encore leur déficience, et crée un handicap supplémentaire pour l'exécution des activités. C'est en partie l'idée présentée dans les travaux soumis par Argiolas et al. en 2010 ; lorsqu'il était question de mentionner les difficultés rencontrées par les personnes en situation de handicaps moteur et sensoriel, qui se présentent comme des freins naturels à la pratique d'activités sollicitant leur déploiement physique.

Selon les Chartes internationales et nationales de promotion des activités physiques et sportives (APS) présentées dans le chapitre premier de notre travail intégral, le sport (ainsi que les activités physiques) reste un excellent instrument, pour l'épanouissement et le bien-être des personnes qui le pratiquent conformément. Les valeurs d'éthique et de respect de la dignité humaine qu'il promeut sont en essence des supports utilisables par toute démarche inclusive propulsée dans une organisation sociale. En tenant compte de l'analyse faite des propos écrits par Gatsi dans ses travaux en 2007, il s'agit de l'univers de l'exploit, du dépassement et de la confiance en soi pour tous les pratiquants. C'est donc un moyen pour tout individu de puiser au fond de lui, pour se valoriser avoir le sentiment d'appartenir à une communauté par le truchement de l'effort physique.

La participation des personnes en situation de handicap moteur précisément dans l'univers sportif des milieux éducatifs, et notamment dans les Universités, coule sous le poids de divers aspects qui se présentent comme de véritables fardeaux. Tout commence par leur présence dans l'environnement académique national. Nos enquêtes auprès de l'actuelle présidente de la

CAEHUCAM avec qui nous nous sommes entretenus de nombreuses fois, nous aurons permis de comprendre que bon nombre d'étudiants en situation de handicap en général, n'est pas considéré dans le fichier d'inscription dans les Associations des étudiants handicapés (AEH) dans les universités camerounaises. De plus, l'information selon laquelle il y aurait plus d'étudiants déficients moteurs actifs dans les AEH, a été vérifiée avec nos échanges eus avec la précédente présidente de ladite association au niveau de l'Université de Yaoundé 1. Cette situation est davantage vérifiable au regard de la présence des disciplines sportives paralympiques lors du déroulement des JU, uniquement ouvertes aux étudiants athlètes déficients moteurs ; et ceci depuis leur entrée en compétition dès l'édition des JU de 2014, jusqu'à la dernière édition en date de 2019. En 2014, Tckakounté Kemayou l'avait souligné dans son article présentant un bilan des JU de cette année-là, en disant que « (...) le handisport dans nos universités camerounaises n'est pratiqué que par les handicapés moteurs », ce qui n'a pas changé jusqu'à l'heure. Nous noterons que pour l'instant, les JU sont suspendus pour des raisons de gestion académique nationale de la crise sanitaire mondiale.

Même si une légère augmentation du nombre d'athlètes déficients moteurs a été observée à la dernière édition des JU par rapport aux précédentes éditions, le taux moyen de représentativité de 4,5% par rapport au nombre total d'étudiants athlètes (valides et invalides) reste faible et alarmant. De nos nombreux entretiens avec madame l'actuel chef de la DASA de l'Université de Dschang, il sera ressorti à la suite de nos analyses des propos de cette dernière que les étudiants déficients moteurs restent très sceptiques quant à leur engagement à la pratique des activités physiques et sportives adaptées (APSA). Il sera présenté environ 10% seulement de la communauté des étudiants en situation de handicap moteur dans cette Université précise, qui prête une oreille attentive aux discours d'incitation à la pratique des APSA lors des détections de talents ; et bien moins encore quand il s'agira de se lancer dans la pratique même, question de rendre la représentativité des athlètes déficients moteurs plus fournie dans la délégation olympique générale de l'institution universitaire concernée pour les JU.

Face à ce constat alarmant, il est plus que certain que malgré les efforts d'ouverture et d'accessibilité garantis par les pouvoirs publics et le système de gouvernance sociale universitaire (bien que fébriles sur de nombreux aspects), les étudiants en situation de handicap eux-mêmes se positionnent comme un foyer pesant pour leur propre inclusion académique par la pratique des APSA ; ce qui alourdira davantage leur processus de valorisation de leurs aptitudes physiques. Il est important qu'un investissement personnel du

sujet étudiant déficient moteur soit présent dans ce processus ; ce qui rendra plus fort les concepts internationaux de « sport pour tous », mais surtout d' « éducation pour tous » ; avec l'apport et le plein engagement de ces apprenants particuliers de l'environnement académique national.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Cette section nous permettra de définir clairement le problème que pose l'étude détaillée de ce chapitre. Ce qui nous permettra d'énoncer les questions, l'objectif et l'hypothèse de cette recherche.

1.2.1. PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Avoir un regard analytique sur l'investissement personnel de l'étudiant déficient moteur dans le processus de son inclusion dans l'univers académique est un couloir de recherche dont le traitement reste intéressant. L'action dudit sujet s'avère importante, car elle peut provoquer le changement de mentalité ; et impulser des efforts supplémentaires des pouvoirs publics et de la gouvernance sociale universitaire. Ainsi, la pratique des activités du milieu académique pourra être plus accessible pour tout étudiant, quelle que soit sa condition.

La démarche d'inclusion éducative de l'apprenant déficient moteur, qui veut autant une action extérieure au sujet que son implication personnelle, tiendra toujours compte des réalités de celui-ci confronté à celles de l'environnement éducatif d'accueil. Dans les travaux communs de Lachheb et Moualla en 2009, l'expérience du corps déficient physique confirme l'existence d'un déséquilibre corporel. Ce dernier se placerait comme un ensemble de difficultés « (...) associées aux exigences de la mobilité des corps et de leurs compétences physiques » (Lachheb & Moualla, 2009).

Au regard de ces difficultés, il est nettement compréhensible de poser une réflexion sur les difficultés d'inclusion des individus déficients moteurs dans la société en générale, comme l'a fait Fougeyrollas dans ses travaux en 1978. Et particulièrement dans l'environnement éducatif comme l'aura pensé Tchokoté en 2019, à la suite d'une réflexion faite sur l'étude de l'état psychique de l'apprenant en situation de handicap moteur au Cameroun. De ce fait, de nombreux travaux de recherche sur l'état de handicap moteur, et son influence sur l'investissement humain dans les activités ont été menés ; et des éléments caractéristiques et fondamentaux ont été mis en évidence.

- La situation de handicap moteur face à la normalité instaurée par l'environnement a été évoquée par plusieurs auteurs. En effet, Fougeyrollas (1975) a été l'un des précurseurs de cette orientation de recherche, qui aura pensé que le corps déficient moteur par nature se place spontanément à la marge de la société. La pensée populaire qui prend son assise sur les préjugés et le manque d'informations sur ce handicap spécifique (comme tous les autres handicaps) ne perçoit pas toujours les capacités des individus déficients physiques à poser des actes quotidiens comme tout autre individu dit valide. Il sera donc facilement observable une exclusion naturelle de ces personnes, lorsqu'il s'agira des activités nécessitant un déploiement de leurs aptitudes motrices.
- La gestion environnementale des différences suite au conflit validité versus invalidité est une accentuation de l'élément caractéristique précédent. Lachheb et Moualla (2009) auront dit que cette situation « (...) polarise ainsi l'attention sur les possibilités d'intégration sociale des personnes affectées par des limites mentales, sensorielles ou encore *motrices* [emphasis ajoutée] ». Du fait de la normalité précédemment évoquée, la situation de handicap moteur est marquée par la différence d'état physiologique physique qu'elle affiche face au corps valide. Et par conséquent, la déficience motrice fait source d'incapacité (subjectivement vue) à la réalisation de plusieurs activités physiques ; et donc de condamnation à la mise à l'écart de la norme qui s'impose de fait (Lachheb & Moualla, 2009). Car suivant les travaux d'Ancet (2006), la survenue de la déficience physique change l'image courante de l'aspect corporel humain ; et détériore même la condition humaine normale. Compte tenu du fait que la différence soit établie, la norme imposée sera comme une injonction automatique, qui s'oppose à l'activité des personnes déficientes motrices (Gardou, 2006). Le processus d'inclusion du sujet déficient moteur dans son environnement d'accueil se trouve donc ainsi compromis.
- Le vécu quotidien et la perception de la situation de handicap moteur par l'individu porteur constituent une caractéristique fondamentale étudiée par de nombreux travaux. En effet, l'image du corps ou l'expérience du corps, la sous-estimation ou la baisse de l'estime de soi, ainsi que le repli sur soi sont autant de caractères qui construisent le comportement qu'affichent très souvent les sujets déficients physiques. Lachheb et Moualla en 2009 ont largement parlé ce vécu, dans leurs travaux portant sur l'analyse du corps des personnes en situation de handicap physique investi dans le sport.
 - En effet, l'expérience du corps de l'individu déficient moteur est étroitement liée au regard que celui-ci se fait de son corps. Pour le sujet, l'habitude est le fait qu'il

considère son corps comme étant déséquilibré, ou altéré. Ceci fait suite à la douleur intime survenue lors de l'apparition inattendue de la déficience motrice. Ledit handicap se posera donc comme la conséquence de « la déchirure de l'expression ... » de l'existence humaine (Gardou, 2006). La personne en situation de handicap moteur se trouve de ce fait différente, pas commune, imparfaite face aux personnes sans handicap prises comme des exemples de la condition humaine normale. Et donc, incapable de poser une action qui nécessite le déploiement du système moteur ; laissant volontairement ces actes aux personnes valides.

- L'expérience corporelle de la personne déficiente motrice a un impact significatif sur son ouverture sociale. En effet, le sujet se laissera conduire progressivement vers un renfermement ; c'est-à-dire, une situation d'isolement qui s'explique par le repli sur soi. Les travaux de Sticker en 2005 ont souligné la relation de cause à effet, entre la situation de handicap moteur et le fait que celle-ci touche les interactions sociales de l'individu porteur de la déficience. La marque palpable de différence donne au sujet déficient moteur le sentiment d'être diminué, face autrui non porteur de handicaps ; ce qui le pousse au refus de toute relation avec l'autre. Lachheb et Moualla (2009) diront que la situation de déficience motrice « (...) inhibe la socialisation et la recherche légitime d'une inscription dans le tissu social. » ; expliquant davantage le refus du regard de l'autre.
- La baisse de l'estime de soi de l'individu déficient moteur n'est qu'une conséquence toute faite de son isolation. L'auteur Rosenberg (1979) présente l'estime de soi comme étant la perception de la valeur qu'a un individu de lui-même. Pour Lawrence (1998, 2006), il s'agit du conflit psychologique intérieur à un individu, entre ce qu'il devrait être et ce qu'il est à l'instant de sa réflexion ; dont la résolution permet au sujet de s'autoévaluer. Cela renvoie à une connaissance personnelle des aptitudes d'un individu, par la perception qu'il a de sa personne qui définira son identité. Dans ses travaux de recherche relatifs à la reconstruction du sujet porteur de handicaps physiques en contexte d'intégration sociale par la pratique des activités physiques et sportives, l'auteur Djibalene (2010) dira que le concept de l'estime de soi pour une personne « (...) est à la base de son développement. ». La diminution du regard de soi du sujet déficient moteur serait proportionnelle à l'augmentation progressive du sentiment d'incapacité ; lorsqu'il sentira la nécessité de mobilisation de sa condition motrice jugée par lui

minable. Et de ce fait, ralentir tout processus d'inclusion dans le milieu qui définit son épanouissement.

L'analyse de ces caractéristiques fondamentales aura permis de poser des réflexions sur le sens même du handicap dans l'environnement éducatif ; et son influence sur le rayonnement de l'apprenant, et donc de l'épanouissement global de ce dernier dans l'institution éducative hôte. C'est ce qui sera observé au sein du système académique, avec la considération de pratiques dans l'environnement universitaire camerounais ; notamment le cas de la pratique des activités physiques et sportives adaptées (APSA) déjà présente dans l'univers sportif académique.

En effet, la pratique des APSA peut contribuer à rétablir les problèmes internes (liés au soi) de la personne déficiente motrice apprenant dans les institutions universitaires. Au-delà de cet avis, il aura été précisé qu'

Un engagement dans les activités physiques et sportives pourrait alors permettre au sujet de modifier cette représentation du corps, de casser cette image de personne invalide en lui permettant d'une part, de participer à une activité au même titre que les personnes dites valides et d'autre part d'échapper au statut de handicap en pratiquant une activité autonome. (Djibalene, 2010).

Les démarches de la FENASU et de gouvernance sociale des institutions universitaires camerounaises publiques et privées sont mises en œuvre dans ce sens ; afin de permettre à l'étudiant déficient moteur de se constituer un statut d'apprenant commun à tous les autres étudiants s'intéressant au sport. Cette ouverture à la participation devrait lui apporter une certaine confiance en lui, en transcendant l'identité de personne en situation de handicap moteur, par la pratique d'une activité motrice qui pousse au rayonnement et à la valorisation des compétences. Cependant si l'on s'en tient aux échanges personnels entretenus avec certains chefs des DASA des Universités qui nous ont servis de corpus de recherche, concernant la réticence observée et le peu d'intérêt accordé à la pratique des APSA des étudiants déficients moteurs, il est certain que ces derniers n'arrivent pas à considérer l'éventualité de leurs aptitudes physiques et de leurs talents sportifs. Ce qui explique nettement la faible participation de ces apprenants d'Universités aux APSA, manifestée ici par les disciplines paralympiques lors des JU.

Plusieurs travaux de recherche présentent l'importance des activités physiques et sportives (APS) pour le corps déficient moteur ; davantage quand celui-ci se trouve dans un milieu éducatif. Les APS pour les personnes en situation de handicap sont perçues par de nombreux auteurs, comme un excellent moyen de développement personnel de l'être. Cette émancipation est vue sous le prisme de la bonne santé, de l'intégration et/ou l'inclusion, et de l'autonomie. Ces aspects cités ne sauraient être atteints dans leur entièreté, si le sujet déficient y met du sien ; en participant pleinement à son épanouissement par son engagement à la pratique du sport. Car selon le document du Conseil de l'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ), l'activité sportive « (...) peut jouer un rôle important dans l'amélioration de l'intégration et du bien-être des personnes handicapées » (OPHQ, 1984, p. 195) ; en favorisant « (...) l'acquisition progressive de compétences et l'accumulation de réussites... », atouts qui « ... renforcent la confiance en soi nécessaire pour relever d'autres défis dans la vie, comme la poursuite des études... » (OPHQ, 1984, p. 194).

L'étudiant en situation de handicap moteur se retrouve donc face à sa propre émancipation. Il sera appelé à produire lui aussi des efforts, et à surpasser sa déficience pour rendre plus parlante son inclusion dans son institution universitaire d'accueil. Pour que les éventuelles limites de ce processus ne relèvent que des aspects extérieurs au sujet d'étude.

Il est donc exposé ici le problème des *difficultés de mobilisation des ressources propices à l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur à l'univers sportif universitaire*. Ces difficultés constituent un blocus au développement de toutes les compétences, et notamment à la valorisation des aptitudes physiques de ces étudiants particuliers.

I.2.2. QUESTION DE L'ÉTUDE

Le rendu analytique présenté sur les caractéristiques fondamentales de la situation de handicap moteur, et son influence sur l'engagement de la personne porteuse de ce handicap à poser des activités pour son propre bien-être, nous aura permis de définir notre problématique sur l'intérêt porté à la mobilisation des ressources internes et personnelles du sujet. En effet, l'état de déficience motrice vis-à-vis de la norme sociale (Fougeyrollas, 1979), le conflit environnemental entre validité et invalidité (Ancet, 2006 ; Gardou, 2006 ; Lachheb & Moualla, 2009), et les réalités du vécu global de la situation handicapante (Sticker, 2005 ; Gardou, 2006 ; Lachheb & Moualla, 2009 ; Djibalene, 2010) constituent les principaux traits cruciaux d'engagement personnel du sujet déficient moteur. Points focaux qui conditionnent

son inclusion complète dans son environnement d'accueil ; ceci par sa volonté (ou pas) de participer aux activités qui demandent ses atouts physiques, comme la pratique des APSA.

Les éléments d'engagement personnel (et même de résilience) de la personne étudiante en situation de handicap moteur à la participation sportive pour sa propre inclusion dépendent de certains paramètres généraux à présenter.

- La perception et le vécu du handicap moteur par le sujet porteur dans l'environnement académique déjà présentés dans les paragraphes précédents, renvoient à l'image et l'estime que se fait l'individu déficient moteur de lui-même ; et également de comment ce dernier vit sa situation de handicap au sein de son Université.
- La connaissance générale des APSA et leurs bienfaits pour l'étudiant déficient moteur sont des éléments déterminants dans son choix de pratiquer ou pas ces activités. Certes, ledit sujet doit aller vers l'information ; mais celle-ci ne devrait pas être introuvable. La communication autour des APSA doit être permanente ; pour éveiller les consciences citoyennes de l'Université. La communication sur le sport adapté comporte des informations propices à son existence et à sa pratique ; et des formations sur comment bien adapter la pratique de façon adéquate. Ainsi, grâce à

... une communication, des connaissances et des compétences appropriées, le sport peut se révéler un puissant outil de transformation des attitudes de la collectivité et de gain d'autonomie par les personnes handicapées, grâce à l'acquisition de nouvelles aptitudes physiques et sociales, d'une solide confiance en soi et de relations valorisantes. (OPHQ, 1984).

- Le sentiment d'appartenance de l'étudiant déficient moteur à l'univers académique définit la reconnaissance de cet apprenant comme étant un maillon considéré et considérable de l'Université d'accueil ; ce dernier faisant partie intégrale de la population estudiantine, pareillement que tout autre étudiant valide ou invalide. Dans les travaux de thèse de St-Armand (2015), le sentiment d'appartenance d'un apprenant à l'environnement éducatif renvoie à tout élan de considération de soi, une meilleure estime de sa personne qui permet à ce que le sujet se sente à l'aise et dans son élément. Ce sentiment lui fait prendre conscience de ses aptitudes, et le pousse à s'engager personnellement à la pratique des activités que lui propose l'institution éducative. C'est exactement ce qui se passe avec le challenge à relever avec le sujet étudiant

déficient pour son inclusion académique ; qui peut le pousser (ou pas) à valoriser ses aptitudes physiques par une éventuelle pratique des APSA.

- Les aspects spéciaux de motivation ou d'autodétermination qui se placent en compléments de taille au sentiment d'appartenance, et même à tous les autres éléments précédemment cités. Ces aspects représentent même la dynamique qui pousse à l'engagement intrinsèque de l'étudiant déficient moteur à la pratique d'une activité universitaire pour son rayonnement. Dans l'ouvrage sous la direction de rédaction de Carré et Fenouillet (2015), il sera présenté par certains auteurs, les enjeux de la motivation et de l'autodétermination pour les pratiques ; notamment pour la pratique sportive (Brunel, Chantal & Schiano-Lomoriello, 2015). En effet, l'individu autodéterminé s'engage librement dans cette pratique pour se satisfaire, et justifie son rayonnement en imposant pratiquement son acceptation par son environnement d'accueil.

Les éléments définissant l'investissement personnel de l'étudiant déficient moteur présentés plus haut devraient en principe contribuer au processus de son inclusion académique au Cameroun par la pratique des APSA. La connaissance nette de ces mécanismes est ce qui constitue le contenu principal de l'étude faite dans ce chapitre.

Des analyses précédemment exposées, la question fondamentale de cette étude est la suivante : *quels mécanismes d'engagement personnel permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?* En d'autres termes, les éléments de résilience et d'engagement personnel de cet étudiant agissent-ils dans le développement et la valorisation de ses aptitudes physiques en milieu universitaire ?

Pour répondre à cette question, nous interrogerons tour à tour les éléments d'investissement personnel. Ceux-ci qui peuvent emmener l'étudiant déficient moteur à la pratique des APSA, et garantir la valorisation de ses aptitudes physiques.

1.2.3. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif de l'étude présentée dans ce chapitre est celui de *démontrer que l'engagement personnel (résilience et investissement de soi) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun*. En d'autres, nous montrerons en quoi la volonté de cet étudiant de pratiquer les APSA peut contribuer à la réussite de son inclusion dans le milieu universitaire camerounais.

1.2.4. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

La formulation du problème, de la question et de l'objectif de cette étude nous emmène à énoncer l'hypothèse suivante : *l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.*

La suite de l'étude développée dans ce chapitre nous permettra de retenir ou rejeter cette affirmation. Ceci permettra d'agrandir le champ de recherche sur l'inclusion en milieu universitaire. Précisément sur l'importance de l'implication personnelle de l'étudiant déficient moteur dans la considération de son handicap à l'Université ; en utilisant la pratique des APSA pour s'inclure dans le milieu universitaire.

2. CONCEPTIONS DU HANDICAP PAR LES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN : ENJEUX D'UNE INCLUSION ACADÉMIQUE COMPLÈTE PAR LES APSA

Cette section de notre chapitre se veut être une pleine recension des travaux de recherches, qui auront porté d'une manière ou d'une autre sur la condition de l'étudiant déficient moteur en quête d'inclusion par les APSA dans l'univers académique camerounais. Dans une analyse critique de ces travaux non exhaustifs, il est important de ressortir les généralités physiologiques et psychologiques du handicap moteur. Ces caractères généraux peuvent nous aider à comprendre l'intérêt de l'engagement personnel de ces étudiants, dans la pratique des APSA universitaires ; ce qui pourrait compléter le processus intégral de leur acceptation dans l'environnement académique. Nous présenterons les éléments de production du handicap moteur dans un milieu institutionnel comme l'Université camerounaise ; précisément ce qui pourrait empêcher toute pratique des APSA. Un espace dans notre texte sera réservé à l'analyse de la situation de seuil atteint par le handicap moteur ; ainsi qu'un compte-rendu sur l'état psychologique général du sujet étudiant déficient moteur au Cameroun, qui pourrait avoir un impact sur la dynamique inclusive dans ce milieu par la promotion des APSA.

2.1. PROBLÉMATIQUES SUR LA MOTRICITÉ HUMAINE

Dans nos travaux, l'usage récurrent des expressions « handicap moteur » d'une part et de « déficience motrice » d'autre part, peut justifier une probable désorganisation du fil conducteur des idées. Pourtant, ces expressions qui ont leur place feront l'objet d'un travail analytique conceptuel un peu plus tard dans notre exposé. Mais tout d'abord, il est question de

définir les aspects physiologiques et physiopathologiques de la motricité humaine ; ensuite de présenter la classification du handicap moteur selon la démarche de la santé mondiale.

2.1.1. PHYSIOLOGIE ET PHYSIOPATHOLOGIE DE LA MOTRICITÉ HUMAINE

Le handicap moteur reste d'abord une question d'organicité ; soit un déséquilibre du fonctionnement de la motricité de l'être humain. Pour comprendre ce dysfonctionnement, il est nécessaire de rappeler de façon pédagogique et précise, les éléments physiologiques généraux de tout ce qui constituera le système moteur. Ce sera le contenu premier de cette section ; ainsi suivra un exposé sur les étiologies potentielles de survenue de handicap moteur. Il est rappelé que la déficience motrice est

(...) une atteinte (perte de substance ou altération d'une structure ou fonction, physiologique ou anatomique) de la motricité, c'est-à-dire de la capacité du corps ou d'une partie du corps à se mouvoir ou à se maintenir dans une position donnée de façon ordinaire, quels que soient le but et la fonction du mouvement produit ou du positionnement obtenu. (Delcy, 2002).

Dans le cadre de notre étude, ce mouvement concerne de façon spécifique la locomotion ou le déplacement et la posture ; plus encore, dans le déploiement de l'effort physique du corps déficient moteur investi dans la pratique sportive adaptée (de compétition ou de loisirs). Toutefois, il est important de rappeler que l'état de déficience motrice agit sur d'autres types de mouvements moteurs, aussi complexes que simples ; que volontaires ou involontaires.

i. Fonctionnement de la motricité humaine : anatomie et physiologie

De façon caricaturale, le fonctionnement des mouvements moteurs dépend de la combinaison dynamique de certains éléments anatomiques et physiologiques bien précis.

- Des centres nerveux moteurs qui assurent des commandes spécifiques de motricité (encéphale pour les mouvements volontaires, et moelle épinière pour les mouvements involontaires) ; et du système nerveux central qui intervient en régulateur des activités dites motrices, et apporte son appui dans l'édification des mouvements d'équilibres et la sensation du corps.
- La transmission des messages des centres nerveux est assurée par des voies ou canaux définis ;

- Les organes effecteurs exécutant les mouvements constituent ce que l'on appelle l'appareil locomoteur. Ce sont les muscles, dont les actions s'effectuent sur le squelette (ensemble constitué des os et des articulations).

Pour mieux comprendre l'origine des déficiences motrices, Delcy (2002) aura dit qu'« il faut connaître le fonctionnement normal des structures qui permettent le mouvement. ». Nous donnerons donc par la suite un aperçu (un peu plus détaillé) de ces structures : une vue sommaire du système nerveux (SN), avec un regard adapté relatif à notre cadre d'étude ; et une construction simple du mouvement (de sa naissance à son exécution).

- ❖ Le SN représente un rassemblement de structures organiques, basé sur son unité cellulaire fonctionnelle qui est le neurone. Cette cellule permettra le passage du message nerveux d'un centre nerveux vers le muscle pour le cas précis de notre étude. Cette information est la conséquence d'un stimulus électrique transmis. Le SN est subdivisé en deux (2) sous-systèmes : le système nerveux végétatif ; et le système nerveux somatique (SNS) qui est celui sur lequel est concentrée notre étude. Le SNS, siège des centres nerveux des mouvements moteurs, comprendra particulièrement le système nerveux central (SNC) et le système nerveux périphérique (SNP).

Le SNC est constitué de l'encéphale (centre nerveux de la motricité volontaire), et de la moelle épinière (centre nerveux des mouvements réflexes). Quant au SNP, constitué des nerfs dits périphériques (fondamentalement les nerfs rachidiens issus de la moelle épinière), assure essentiellement le rôle du passage du message nerveux de la moelle épinière vers les organes effecteurs du mouvement que sont les muscles.

Les schémas suivants, tirés des travaux de Delcy (2002), présentent chacun une vue panoramique de l'organisation du SN et une vue transversale de la moelle épinière.

Figure 7

Vue d'ensemble du système nerveux humain (Delcy, 2002)

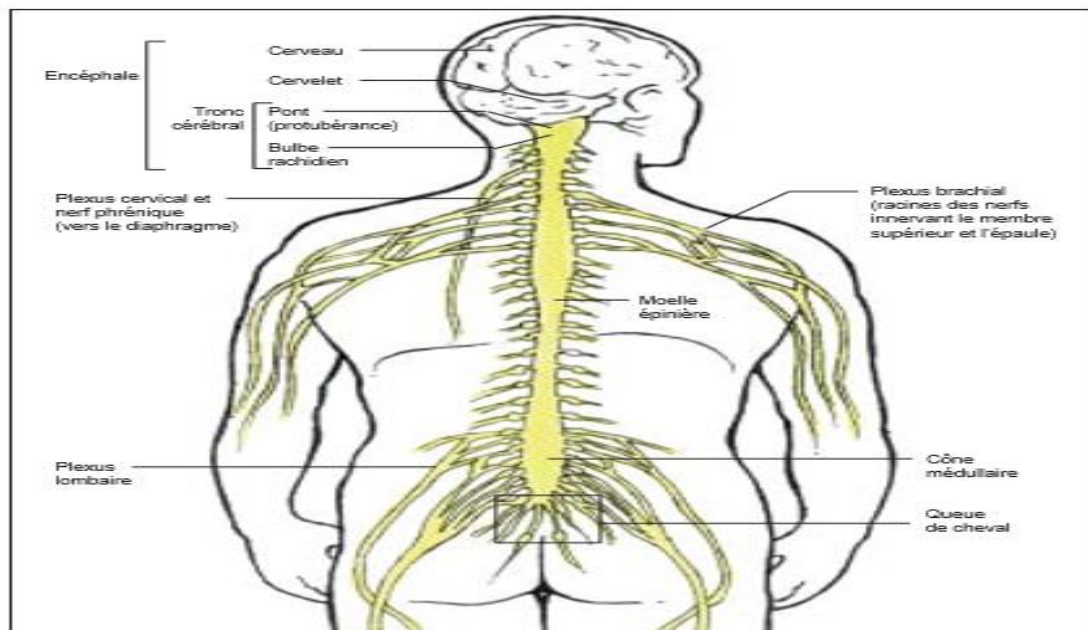
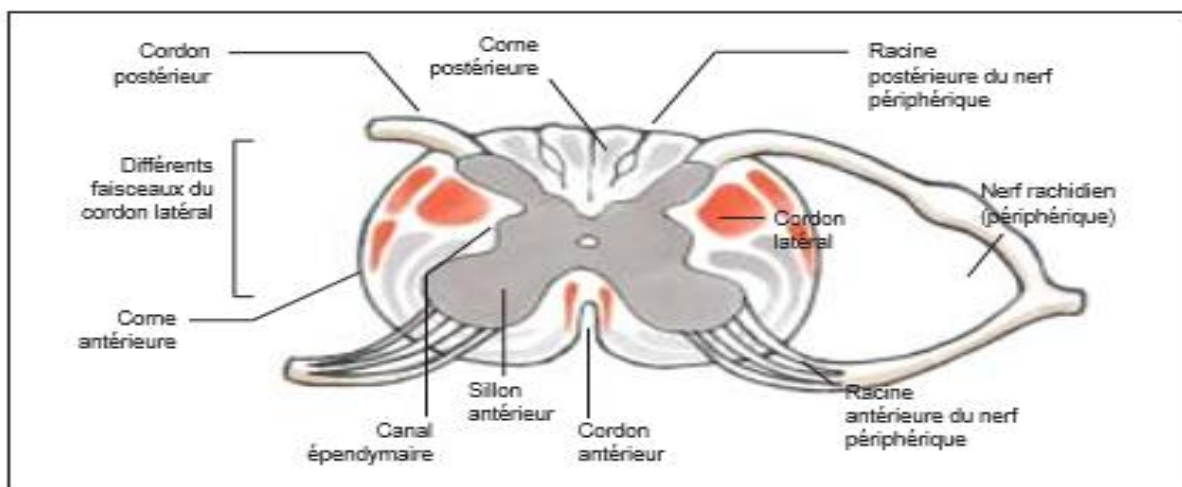


Figure 8

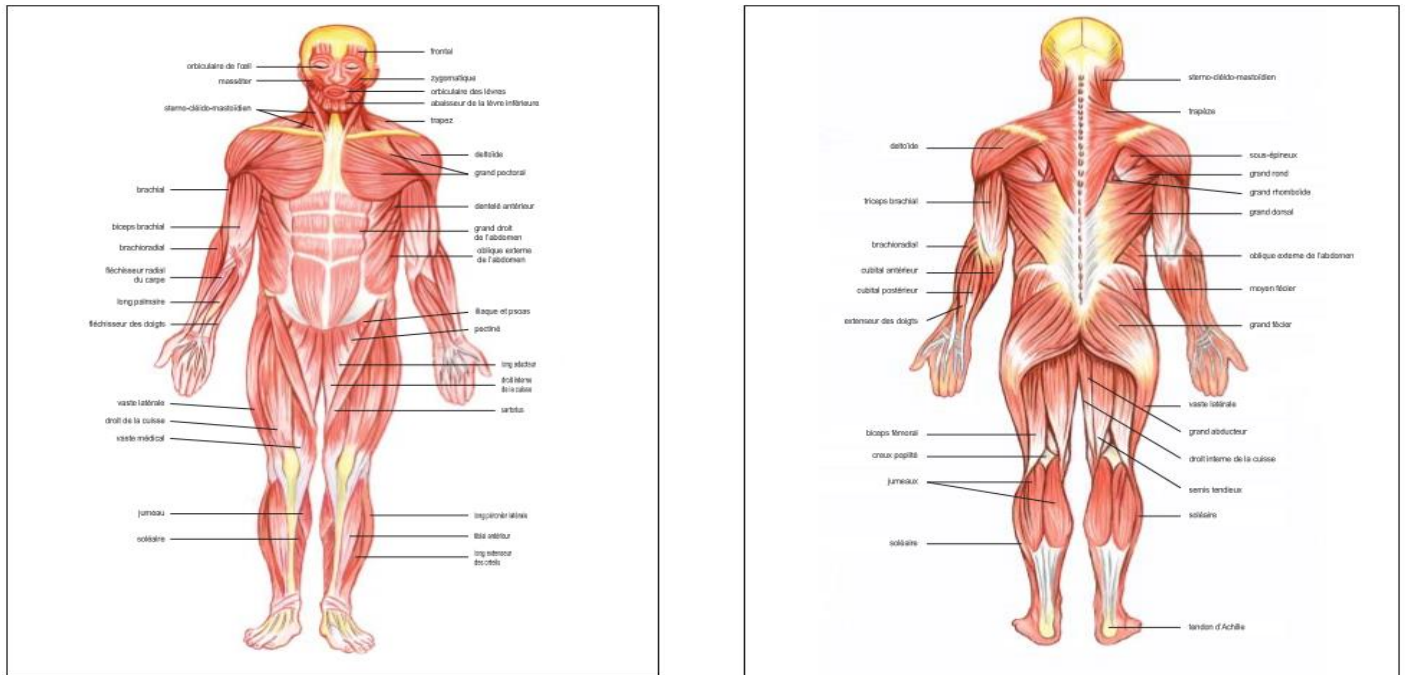
Coupe transversale de la moelle épinière (Delcy, 2002)



- ❖ Les muscles sont des organes qui répondent à la stimulation nerveuse, par une contraction de fibres musculaires (et/ou un relâchement) qui est à l'origine du mouvement. Les muscles striés ou volontaires de couleur rouge (dont l'excitation peut être volontairement faite) constituent le type de muscles directement adapté à notre étude ; car ce sont eux qui sont principalement à l'origine de la motricité, qu'elle soit volontaire ou involontaire (réflexe). Cependant, on distingue aussi les muscles lisses ou involontaires (de couleur blanche) ; et le muscle cardiaque qui a une structure striée, mais agit comme un muscle lisse.

Figure 9

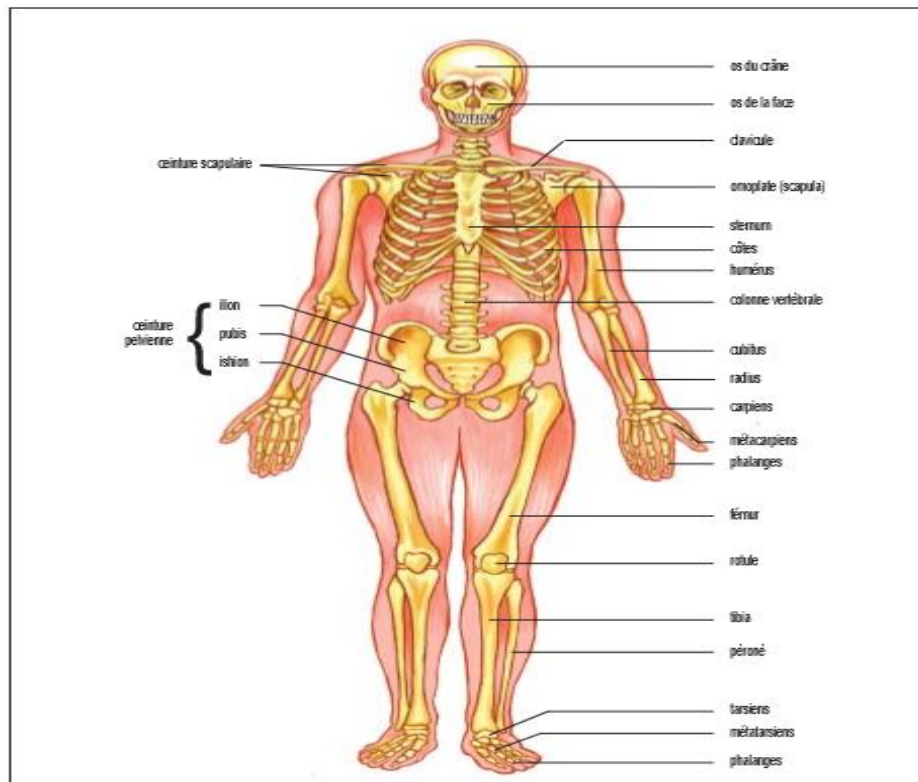
Vues de face (à droite) et de dos (à gauche) du système musculaire humain (Delcy, 2002)



Les muscles striés sont rattachés par des éléments tendineux (ou tendons) aux os du corps, dont l'ensemble constitue le squelette humain. C'est la contraction ou le relâchement musculaire, qui est à l'origine du mouvement impulsant une action physique (ou motrice). Lorsqu'un même mouvement (ou une même action) est produit par la réaction de plusieurs muscles, ceux-ci seront dits agonistes ; par contre si les actions sont opposées ; les muscles seront dits antagonistes. Cette relation de cause à effet est celle sur laquelle est basée la compréhension de plusieurs paralysies, et donc de plusieurs déficiences motrices.

Le squelette, qui constitue avec les muscles l'appareil locomoteur, est monté par des os rattachés entre eux par des jonctions appelées articulations. Ces dernières donnent l'orientation prise par un mouvement enclenché.

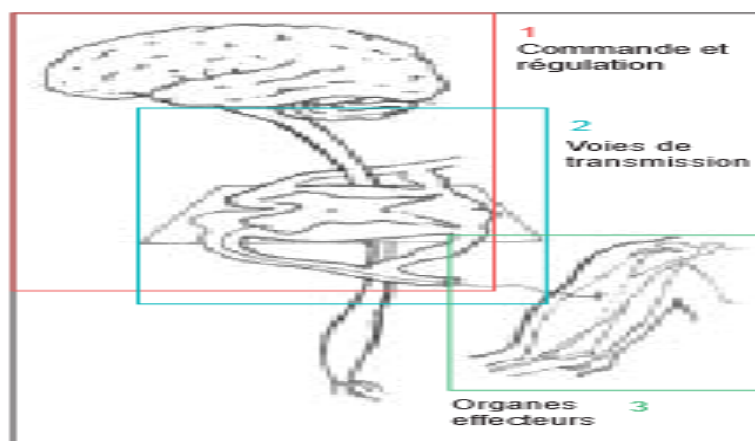
Le squelette humain (Delcy, 2002)



La figure suivante donne un résumé schématique de la production du mouvement volontaire (motricité volontaire). Le mouvement est commandé par le centre nerveux (encéphale précisément) ; qui va transmettre l'information nerveuse de nature électrique par le biais des voies de transmissions appelées fibres nerveuses, aux organes effecteurs ici appelés muscles striés et l'ensemble des os du squelette.

Figure 11

Rendu schématique du processus de production d'un mouvement volontaire (Delcy, 2002)



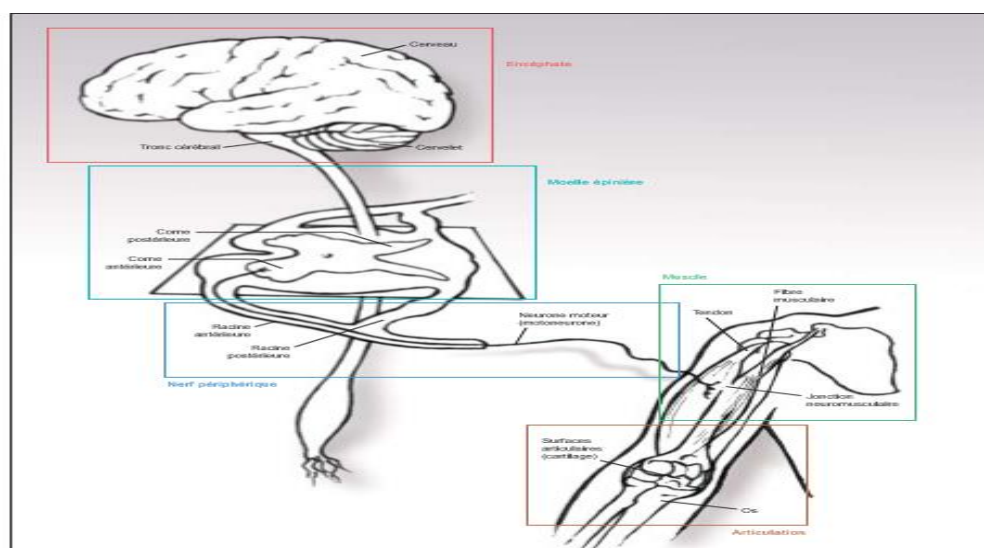
L'aperçu général du fonctionnement global (anatomie et physiologie) conduisant aux mouvements moteurs présenté, pousse les réflexions vers les bases éventuelles des perturbations de la motricité volontaire. Ces déséquilibres du fonctionnement de l'appareil moteur sont ceux qui nous intéressent particulièrement dans cette étude.

ii. Physiopathologie de la motricité volontaire humaine

Des dysfonctionnements peuvent intervenir dans le fonctionnement normal du circuit physiologique de la motricité volontaire. À cet effet, le système nerveux et/ou l'appareil locomoteur, et donc le mouvement volontaire, peuvent être affectés négativement. La physiopathologie de la motricité entraîne une déficience motrice, dont l'atteinte peut toucher les constituants des différents niveaux du circuit de la motricité volontaire particulièrement : l'encéphale (le cerveau, le cervelet et le tronc cérébral) ; la moelle épinière (cornes antérieure et postérieure) ; le nerf périphérique (les branches antérieures et postérieures, le neurone moteur) ; le muscle (le tendon, la fibre musculaire et la jonction neuromusculaire) ; et l'articulation (l'os et le cartilage). L'étiologie de la déficience motrice est variée : traumatisme, maladie, accident, malformations congénitales, blessures diverses, infections, inflammations, défaut d'oxygène dans le sang, déséquilibre, malaise quelconque, amputation, mouvements brusques et involontaires, courbatures, etc.

Figure 12

Zones ou niveaux d'atteintes possibles de la motricité humaine (Delcy, 2002)



a) Au niveau de l'encéphale

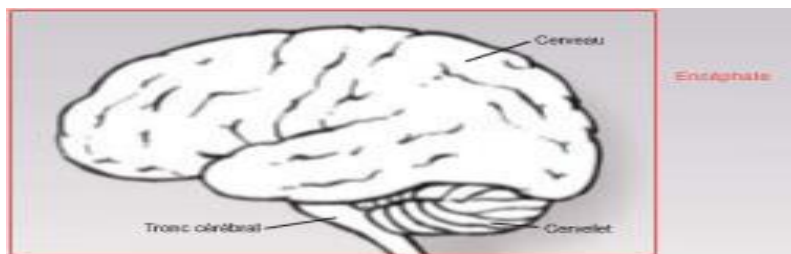
- On pourra observer des signes déficitaires moteurs comme des paralysies totales et quasi totales (tétraplégies, paraplégies), ou des paralysies partielles (hémiparalysies,

monoplégies) ; qui entraîneront des hypertonies (augmentation du tonus musculaire). Les lésions au niveau du cerveau particulièrement peuvent conduire à une infirmité motrice cérébrale (IMC), une sclérose en plaques (SEP), un traumatisme crânien aggravé, ou des formes diffuses d'encéphalopathies ; qui peuvent donner les signes déficitaires moteurs décrits.

- On peut également observer d'autres dysfonctionnements de la motricité comme des mouvements involontaires ou incontrôlés, et/ou des troubles de la tonicité musculaire (comme les tremblements par exemple). Ces troubles sont souvent des manifestations plus ou moins récurrentes de certaines maladies dégénératives nerveuses (troubles de Parkinson, IMC, etc.). On a aussi les troubles de proprioception (perception de la position du corps par rapport à l'espace), des troubles de la sensation du corps, de la coordination de la motricité volontaire.
- Les lésions au niveau du cervelet conduisent au syndrome cérébelleux. Ce dernier s'observe très souvent dans les affections du SNC. Ce syndrome est caractérisé par les troubles de coordination de la gestuelle, de l'équilibre, et des tremblements lors des actions volontaires spécialement.

Figure 13

Zones potentielles des lésions encéphaliques (extrait de Delcy, 2002)



b) Au niveau de la moelle épinière

- Les lésions médullaires peuvent être directement liées aux différents circuits de la moelle épinière.
- On peut aussi observer des atteintes des centres médullaires responsables des mouvements réflexes quelconques.
- Les lésions neurologiques périphériques s'observent également qui sont des atteintes spécifiques de la corne antérieure de la moelle épinière ; siège des neurones moteurs.

Figure 14

Zones potentielles des lésions médullaires (extrait Delcy, 2012)



c) Au niveau du nerf périphérique

Il s'agit principalement des neuropathies. Celles-ci entraînent des paralysies, qui touchent le muscle dont le mouvement est contrôlé par le nerf concerné.

Figure 15

Zones potentielles des neuropathies (extrait Delcy, 2012)



d) Au niveau du muscle

Les atteintes des muscles striés, encore appelés myopathies ou lésions musculaires, conduisent à une diminution du tonus musculaire. Les myopathies peuvent toucher les fibres musculaires et les tendons. Lorsqu'il s'agit d'une atteinte spécifique des jonctions neuromusculaires, on parle de myasthénie.

Figure 16

Zones potentielles des myopathies (extrait Delcy, 2012)



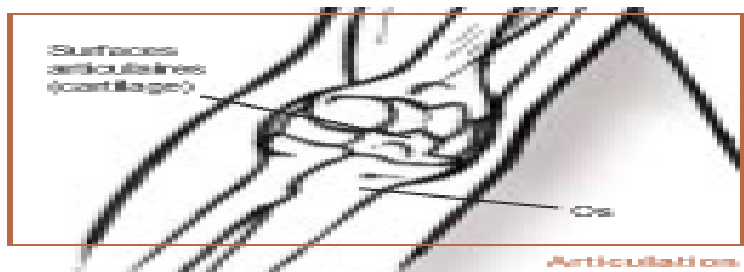
e) Au niveau des articulations

- Le déséquilibre observé sur le fonctionnement des os est fonction de l'âge de leur croissance ; ou alors des situations de fractures.

- Les déformations de la jonction entre l'os et l'articulation peuvent survenir d'un mauvais fonctionnement du muscle (surtout le tendon). On observe donc par exemple des scolioses ou des luxations, qui peuvent conduire ou aggraver des déficiences de la motricité.
- Les atteintes de l'articulation peuvent être les conséquences d'une inflammation ou d'une infection (comme l'arthrite), d'une dégénération (comme l'arthrose), ou d'un traumatisme quelconque. Le degré de handicap causé sera fonction de l'articulation atteinte, du nombre d'articulations touchées et de la réaction inflammatoire (douleur) articulaire.

Figure 17

Zones potentielles des lésions osseuses, ostéo-articulaires et articulaires (extrait Delcy, 2012)



Remarques générales.

- Retenons que du fait de la liaison de tous les fragments physiologiques qui participent au fonctionnement de la motricité, l'atteinte d'une seule de ces structures peut affecter d'autres parties. Les répercussions certaines que cette atteinte pourrait avoir sur l'organe directement impliqué peuvent être plus ou moins graves en fonction du degré de la lésion.
- Le handicap moteur résultant d'une lésion motrice particulière dépend du niveau (localisation), du degré et du type d'atteinte. Il dépend également du risque d'atteinte causé par la survenue d'une autre déficience, d'une maladie ou d'un trouble quelconque.
- Le handicap moteur ne se limite pas juste à la déficience motrice. Il peut être fonction de toute forme ou tout élément de limitation d'activités, ou de participation dans l'environnement ambiant d'un individu.

Cette section particulière portant sur les aspects généraux de la physiologie et la physiopathologie du circuit de motricité humaine permet de définir une classification plus

concrète et pratique du handicap moteur ; suivant les canons de l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

2.1.2. TAXONOMIE COURANTE DU HANDICAP MOTEUR OU DE LA DÉFICIENCE MOTRICE

Les différentes lésions motrices précédemment présentées permettent de tracer une classification précise du handicap moteur. En effet, il est question de ressortir les différents groupes de déficiences motrices observés dans un environnement précis. Pour notre étude, il nous revient de citer les principales catégories d'atteintes à la motricité, régulièrement accueillies par le milieu éducatif tel que l'environnement universitaire.

- Les paralysies sont les plus observables dans le milieu universitaire. La classification présentée de ce type de handicap moteur est faite du plus observé, vers le moins observé dans le milieu universitaire.
 - Les monoplégies sont les paralysies les plus récurrentes. Il s'agit de la paralysie affectant un seul membre ; qu'il soit supérieur ou inférieur. Très souvent, les monoplégies du membre inférieur (gauche ou droit) sont les plus présentes. En fonction du degré d'atteinte motrice, les sujets monologiques d'un quelconque membre inférieur utilisent ou pas une béquille de déplacement.
 - Les paraplégies sont les paralysies des deux membres inférieurs. Les personnes paraplégiques sont très souvent sur un fauteuil roulant utile pour leur mobilité. D'autres se contentent de l'usage de deux béquilles, une pour chaque côté, pour leur déplacement.
 - Les hémiplégies sont des paralysies affectant en même temps les membres inférieur et supérieur du même côté. On a des hémiplégies latérales gauches ou droites. Les individus hémiplegiques ont recours à une béquille d'appui

N.B. : les tétraplégies sont des paralysies affectant tous les quatre (4) membres ; c'est-à-dire les deux membres supérieurs et les deux membres inférieurs sont atteints de paralysie. Ces paralysies sont inexistantes même dans les milieux universitaires nationaux.

- L'amputation représente la section d'un membre ou d'une partie d'un membre. Elle est habituellement la conséquence d'un accident, d'une maladie, ou même d'une intervention chirurgicale.

- L'infirmité motrice cérébrale (IMC) est une atteinte de l'encéphale, principalement au niveau du cerveau. L'IMC peut conduire à une paralysie de membre(s) ; ou à une démarche ambulante et non contrôlée du sujet.
- La myopathie est une atteinte de muscle, qui peut entraîner la paralysie d'un membre par hyper tonicité musculaire ; ou le relâchement d'un membre par hypotonicité musculaire.

Dans le cadre de notre présent travail, seuls les étudiants victimes de paralysies, d'amputation quelconque d'un membre, d'IMC et certaines myopathies légères participent à certaines activités universitaires. Pour ce qui concerne les APSA particulièrement, nos investigations au niveau de la FENASU, ainsi que nos observations de la situation de participation des étudiants athlètes déficients aux derniers JU de 2019 (tenus dans le campus de l'Université de Dschang) et nos autres travaux de terrain, nous ont renseignés du fait que les principaux athlètes déficients moteurs présents aux compétitions sont les monoplégiques, les paraplégiques et les amputés. De ce fait, il est intéressant d'avoir un regard sur les modalités de catégorisations de la déficience motrice dans la pratique sportive adaptée d'élite ou de compétition ; une classification qui pourrait limiter les frustrations, améliorer l'organisation technique et rendre la pratique davantage plus compétitive et inclusive.

2.2. ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR ET PRATIQUE SPORTIVE UNIVERSITAIRE AU CAMEROUN

Pour arriver à classer spécifiquement l'état de handicap moteur dans la pratique adaptée en milieu universitaire (suivant la classification paralympique internationale), il est important déjà d'avoir la relation de cause à effet entre le handicap (en général), le sport et le milieu universitaire. Ce qui nous permettra de nous plonger sur les aléas de production du handicap moteur à l'Université ; et précisément dans le contexte particulier de la pratique des APSA par l'étudiant déficient moteur.

2.2.1. HANDICAP ET SPORT DANS L'UNIVERSITÉ CAMEROUNAISE

Les activités physiques et sportives (APS) pour les personnes en situation de handicap constituent un champ d'étude de plus en plus exploré par de nombreux auteurs. Leur rôle bienfaiteur sur plusieurs plans ne cesse d'être exprimée à travers la littérature portant sur le handicap dans la société ; et notamment dans les milieux éducatifs comme l'Université.

L'apport des APS pour le corps déficient demeure peu important dans l'imaginaire des individus, et plus encore pour les sujets déficients eux-mêmes. Il est certain que la pensée selon laquelle la personne vivant avec un handicap (corporel) ne puisse pas pratiquer du sport, reste fréquente. Le tissu social se trouve donc prisonnier quelques fois de ses préjugés, et surtout de son manque de connaissances sur la question. Cette situation se présentant comme un joug qui pèse encore sur la quête de l'épanouissement du sujet déficient dans l'environnement universitaire ; surtout dans celui des pays en voie de développement comme le Cameroun.

Dans leur article commun paru en 2003, les auteurs Marcellini, De Leselec et Gleyse démontrent l'utilité du sport comme outil d'amélioration de participation des sujets déficients. Il relève que ce soit un pont marqué dans les Lois d'orientation de l'éducation et du sport des pays développés comme la France. Les auteurs ont relevé la difficulté de la situation dans les pays en voie de développement. Pourtant, dans un pays comme le Cameroun, la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives de 2018 ouvre la pratique des APS pour toute personne, y compris les individus avec handicap pour lesquels une adaptation de ces activités est nécessaire. Aussi ces activités s'ouvrent également dans tous les niveaux du système éducatif camerounais, ceci par la transmission pédagogique des valeurs et le développement physique (par l'éducation physique et sportive) ; mais aussi pour l'expression du talent et la valorisation des aptitudes physiques par la quête de la performance. Ce dernier point prend forme par l'organisation des jeux sportifs, notamment les compétitions des JU dans la sphère de l'enseignement supérieur du Cameroun.

De façon globale, et suivant l'article de Argiolas et al. (2010) portant sur les APS et la situation de handicap, la pratique physique apporte des bienfaits sur le corps déficient moteur (tout comme tout autre type de déficience anatomique et physiologique). À partir des travaux communs de ce collectif d'auteurs, ces bienfaits sont identifiés par deux (2) points spécifiques.

- La première action se porte sur le sujet déficient moteur lui-même. Elle emmène celui-ci à savoir gérer de la meilleure des manières sa déficience ; afin que l'individu concerné prenne conscience de son potentiel physique restant, et puisse l'exploiter à bon escient. Ceci le poussera à transcender son handicap par l'effort fourni, réduire tout élément pouvant se constituer comme une incapacité (compensation du handicap) ; et par conséquent, il se développera une autonomie certaine, qui pourra jouer pour la construction de son épanouissement. Ce sera bien plus parlant dans les

milieux éducatifs, dont c'est la visée principale. Nous notons aussi l'utilisation des APSA comme moyen thérapeutique psychomoteur, pour la rééducation fonctionnelle du corps déficient moteur qui ressent une forte envie de bouger.

- La seconde action repose sur les relations avec le milieu et l'entourage. Le collectif d'auteurs précédemment cité souligne que c'est le siège de l'expression des plaisirs, de la communion et du brassage. Les personnes sans handicap sont de ce fait tenues d'accepter les différences mises en lumière par la survenue du handicap moteur. La présence des APSA impose une éducation au respect de la dignité humaine, et au sens de l'équité. La pratique d'une activité commune comme le sport permet aux valides et déficients moteurs d'avoir les mêmes expériences ; sans gêne causée par la présence du corps déséquilibré. C'est cette communion de situations qu'offre une plateforme d'expression et de valorisation du talent sportif (du sujet valide et du sujet déficient moteur), comme les compétitions sportives des systèmes d'éducation nationale. Nous aurons un exemple avec les JU dans l'Enseignement supérieur.

La présentation de ces actions permet de ressortir un résumé précis, sous forme de tableau, des bienfaits des APSA pour le sujet déficient moteur dans un environnement éducatif comme l'Université camerounaise.

Tableau 6

Bienfaits des APSA pour les étudiants déficients moteurs (auteur)

PLANS D'ACTION DES APSA A L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR	RECENSEMENT DES BIENFAITS POUR L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR
Sur le plan physique et moteur	Amélioration de la condition physique Développement et valorisation des aptitudes/capacités physiques Acquisition d'une autonomie plus nette Amélioration des actes coordonnés et des automatismes Prévention sanitaire et moyen thérapeutique
Sur le plan intellectuel et psychologique	Meilleure image du corps et amélioration de l'estime de soi Amélioration de la concentration dans l'apprentissage et le respect des consignes Motivation dans les études Sentiment d'appartenance à l'Université et à la communauté sportive universitaire
Sur le plan environnemental	Amélioration des relations avec les autres étudiants Augmentation de la combativité

La problématique du sport pour les personnes déficientes motrices en milieu universitaire camerounais (puisqu'il s'agit de notre population spécifique de recherche, et que ce soit le seul type de handicap admis aux JU) reste complexe délicate à aborder. En plus de sa démarche d'ouverture à la participation, et donc du projet inclusif universitaire par les disciplines paralympiques aux JU, il y a plusieurs autres paramètres à considérer. Le respect des catégories de pratique des APSA demeure une épine pas évidente à retirer ; dont la difficulté peut ralentir l'inclusion académique de ces étudiants.

2.2.2. ÉLÉMENTS DE CLASSIFICATION DU HANDICAP MOTEUR SUIVANT LES NORMES PARALYMPIQUES INTERNATIONALES : POUR UNE PRATIQUE ÉQUITABLE ET JUSTE DES APSA DANS L'ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE

L'étudiant déficient moteur qui s'investit dans la pratique des APSA ne peut évoluer avec ses semblables du même type de handicap. Cependant, la réussite de cette pratique ne peut passer que par une catégorisation tenant compte des différentes aptitudes fonctionnelles de chaque étudiant déficient moteur. Lesdites aptitudes, relatives à la capacité de pratique sportive dépendent du niveau et du degré d'atteinte de la motricité de chaque sujet déficient moteur.

Compte tenu du fait que la pratique des APSA en milieu académique ne se manifeste officiellement que pendant la tenue des compétitions paralympiques durant les JU, la classification spécifique des étudiants athlètes déficients moteurs accrédités pour concourir avec les autres devrait être de rigueur. Suivant les codes définis par le comité international paralympique, cette classification est nécessaire pour une meilleure pratique des APSA en compétition ; et éviter à la longue des frustrations. Le classificateur international Jebali, dans son support de classification conçu pour un stage d'initiation technique en la matière en 2001, précise que cette catégorisation des athlètes déficients moteurs est précédée par un examen obligatoire évaluant la capacité à la pratique sportive chez ces sujets. Cet examen se fait en trois (3) étapes, donc les deux premières peuvent servir spécifiquement dans un contexte comme la pratique des APSA aux JU du Cameroun.

i. Étapes de l'examen évaluant la capacité de pratique sportive des personnes déficientes motrices lors des accréditations

Selon le classificateur Jebali (2001), cet examen est effectué par des professionnels médicaux et paramédicaux expérimentés (médecins, kinésithérapeutes, psychomotriciens), ou par des éducateurs physiques et sportifs affiliés, ou même encore des éducateurs spécialisés

formés dans le domaine. Ledit examen suit deux (2) étapes fondamentales : l'examen physique par l'évaluation musculaire, et la démonstration physique. Une autre étape ultérieure, pas négligeable de toute façon, peut être ajoutée pour évaluer l'examen (pendant et après la compétition) ; et si nécessaire, réajuster la classification.

- L'étape concernant l'examen physique permet de tracer un profil musculaire approprié. L'évaluation musculaire est commune à toutes formes de lésions motrices, y compris les cas d'amputations. Elle permet de connaître : le degré de contraction musculaire et la possibilité de réaliser un mouvement. Ce degré ira de 0 à 5 ; soit du degré nul représentant l'absence de contraction musculaire, au degré le plus fort représentant une forte contraction avec réalisation d'un mouvement très ample avec résistance élevée.
- L'étape de démonstration physique renvoie à la demande du sujet déficient moteur d'exécuter le mouvement de base de la discipline sportive choisie ; comme s'il était déjà dans une recherche de performance lors de la compétition. Il serait donc souhaitable pour lui d'avoir le matériel logistique approprié. Face à la fiche de performances du sujet (si elle est disponible), les examinateurs contrôlent le profil musculaire déjà établi au préalable durant la démonstration physique du sujet. La moindre fluctuation permettra de repositionner l'athlète : soit dans une catégorie plus adaptée à ses aptitudes physiques ; soit le maintenir dans une classe portant la mention « à revoir » (« review »), pour un examen supplémentaire durant ou après la compétition.

C'est à l'issue de cet examen évaluant la capacité à la pratique sportive du sujet déficient moteur que se définit une classification par catégorie de pratique.

ii. Modèle de classification des athlètes déficients moteurs pour les JU

C'est pour répondre au souci de pratique en toute égalité et loyauté que le comité paralympique international s'est assuré de mettre sur pied cette classification. Elle est faite par catégories de handicaps spécifiques, dont celles-ci citées concernent spécifiquement notre étude : les paralysies cérébrales et traumatismes crâniens divers ; les lésions de la moelle épinière ; les amputations et autres affections d'orthopédie. Chaque catégorie accepte un handicap minimum, qui le niveau de handicap minimal de base, référence à la considération pour une catégorie précise.

Pour chaque discipline sportive, le symbole de classification est une représentation qui associe trois (3) éléments.

- Le premier élément est une lettre ou deux lettres (rarement trois) de l'alphabet, d'habitude la première lettre (de l'appellation anglo-saxonne de la discipline sportive paralympique considérée) qui sert d'initiale.

Dans le cadre de notre corpus d'étude, trois disciplines fondamentales olympiques sont présentes lors des JU : pour les courses d'athlétisme, la lettre T renvoyant au mot « Track » (« piste » d'athlétisme) sera utilisée ; pour les concours de lancers, la lettre F renvoyant au mot « Field » (disciplines d'athlétisme de « terrain ») ; pour le tennis de table, ce sera TT renvoyant à « Table Tennis » (« Tennis de table »). Pour l'épreuve de « force athlétique » ou « powerlifting » pour déficients moteurs, les candidats seront juste catégorisés par poids.

- Le deuxième élément est un chiffre, qui représente le type de handicap moteur.

Dans le cas de nos études : le chiffre 3 sera utilisé pour désigner les atteintes/paralysies cérébrales ; le chiffre 4 utilisé pour la désignation des amputations des membres supérieurs plus représentés (le chiffre 6 désormais présent est pour les amputations des membres inférieurs) ; le chiffre 5 utilisé pour les atteintes de la moelle épinière, participant aux épreuves sur un fauteuil roulant.

- Le troisième et dernier élément renvoie à un autre chiffre, représentant le niveau et/ou degré d'atteinte physiologique de la déficience motrice concernée. Du plus petit chiffre au plus grand chiffre (associé pour un standard de handicap), on a une correspondante de l'atteinte la plus élevée à la moins élevée.

Dans le contexte de notre étude, la pratique des APSA pendant les JU comporte les disciplines paralympiques suivantes :

- les courses aérodynamiques pratiquées sur fauteuil roulant (1500 mètres pour les messieurs et 800 mètres pour les dames) ;
- les concours de lancers (disque, javelot et poids) ;
- le para tennis de table ;
- l'épreuve de « force athlétique » couchée ou para powerlifting ou dynamophilie ;

Le tableau suivant présente le récapitulatif de classification, pour les trois (3) premières disciplines citées, présentes aux JU du Cameroun. Il sera présenté les catégories déjà

présentes aux JU modernes actuels ; et celles qui restent gérables pour une pratique plus ouverte. Nous proposons un modèle précis de classification, basé sur plusieurs articles dont nous avons fait une synthèse spécifique ; notamment celui de Duluc (2021) qui propose une méthode de classification récente.

Tableau 7

Modèle de classification par catégories des disciplines paralympiques pour les JU
(auteur)

COURSES AÉRODYNAMIQUES (pratiquées à l'aide d'un fauteuil roulant)		CONCOURS DE LANCERS		TENNIS DE TABLE	
CATÉGORIES	CARACTERISTIQUES	CATÉGORIES	CARACTERISTIQUES	CATÉGORIES	CARACTERISTIQUES
De T51 à T54 (catégories des athlètes à lésions médullaires) Seule la catégorie T54 est présente aux JU.	La catégorie T54 représente le niveau de handicap le moins élevé. Les athlètes engagés n'utilisent que la force de leurs torses et de leurs membres supérieurs.	De F34 à F38 (catégories des athlètes à paralysies cérébrales – IMC, debout) Les catégories F34 à F38 sont bien gérables pour les JU, mais pas encore présentes.	Les catégories F34 et F35 sont pour les athlètes dont les bras et les jambes présentent des handicaps. La catégorie F36 est celle des athlètes dont la démarche est ambulante, incontrôlée ou incoordonnée. La catégorie F37 est celle des hémiplegiques. La catégorie F38 est celle des athlètes dont l'atteinte cérébrale est légère, sans handicap apparent et dérangeant.	De TT6 à TT10 Seule la catégorie TT10 est présente aux JU. Les autres catégories restent bien gérables.	TT6 : athlètes présentant des handicaps sur les membres inférieurs et un membre supérieur. TT7 : des athlètes présentant un handicap sur le bras de la raquette. TT8 : athlètes présentant un handicap gênant d'un membre inférieur. TT9 : athlètes présentant un handicap non gênant d'un membre inférieur. TT10 : athlètes présentant un handicap uniquement sur le bras qui ne tient pas la raquette.
		De F40 à F46 (catégories des athlètes amputés d'un membre inférieur ou supérieur) Toutes ces catégories sont gérables aux JU.	Les catégories F40 et F41 sont uniquement réservées pour les athlètes de petite taille. Les catégories F42, F43 et F44 sont réservées aux athlètes amputés d'une jambe Les catégories F45 et F46 sont réservées pour les athlètes amputés d'un bras		
		De F51 à F54 (catégories des athlètes à lésions médullaires, sur fauteuil roulant) La catégorie F54 est la plus gérable aux JU	Pareil que chez les T54.		

Au regard de cette classification sommaire, il semble évident que de nombreuses catégories pour les disciplines paralympiques présentent aux JU au Cameroun, sont bien gérables et possibles. Ces absences (ou ce manque de gestion) peuvent aggraver la limitation d'activité ou la participation ; et de ce fait, réduire toute démarche d'inclusion académique par la pratique des APSA. Il est donc évident qu'il existe des difficultés inhérentes à la cette classification pour une pratique des APSA plus ouverte et équitable en milieu universitaire.

iii. Difficultés à la classification de la déficience motrice pour les APSA en milieu universitaire camerounais

Les exposés de littérature sur le sujet s'accordent déjà sur les difficultés à la classification de manière générale au niveau international. Dans un microsysteme qui est celui du handisport dans le milieu universitaire camerounais, la situation est encore plus pesante ; lourdeur davantage amplifiée par le fait que la réalité de la pratique des APSA reste encore balbutiante dans ce milieu éducatif.

De façon générale, Jebali (2001) a présenté des difficultés que nous avons directement greffées à notre étude particulière.

- L'examen d'aptitude à la pratique sportive par les étudiants déficients moteurs n'est pas d'actualité lors des accréditations pour la participation aux JU comme candidats. En effet ce qui rend pénible (voire impossible) cet examen, réside surtout sur un manque d'experts véritablement formés en matière de pareille classification. Une nette connaissance spécifique sur l'investissement du corps déficient moteur pourrait également être mise en accusation, pour justifier cette situation. Aussi, la représentativité faible, les détections assez limitées, et le manque d'engagement des étudiants déficients moteurs à ces activités (qui très souvent découvrent les APSA tardivement et de façon hasardeuse) sont aussi à relever.
- La réalité selon laquelle les disciplines paralympiques sont à nombre réduit et limité pour les compétitions paralympiques lors des JU plombe tout élan potentiel de classification structurée et adéquate. Nous pouvons à cet effet accuser le fait que ce ne soit que les déficients moteurs (et encore, une partie), qui sont les seuls représentés aux JU.
- L'absence de classification ralentit l'élitisme des sports pour déficients moteurs en milieu universitaire ; et peu de ce fait, biaiser les performances. Les organisateurs des JU sembleraient être plus dans la promotion des APSA, que dans la véritable valorisation des talents sportifs des athlètes étudiants en situation de handicap moteur.

Les difficultés présentent une liste de points non exhaustive. Cependant, nous avons relevé des points saillants, qui peuvent se constituer en un foyer potentiel de production du handicap moteur ; et limiter les démarches de valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs au Cameroun.

2.2.3. PRODUCTION ET COMPENSATION DU HANDICAP MOTEUR DANS L'UNIVERS SPORTIF UNIVERSITAIRE

Avant d'évoquer les éléments qui contribuent à la production, la construction ou l'accentuation du handicap dans le milieu sportif de l'Université camerounaise, il a été judicieux de poser une balance réflexive entre les concepts de handicap et de déficience de manière générale et dans ce couloir de recherche.

i. Entre déficience et handicap : positionnement de recherche

De nombreuses ambiguïtés sont très souvent relevées, dans une démarche conceptuelle de positionnement entre « handicap » et « déficience ». Le handicap est un état dont l'approche définit un stéréotype assez figé dans la société. La déficience semble octroyer aux porteurs, une catégorisation qui les classe directement (à tort et/ou à raison) à la marge des activités sociales ; surtout celle qui nécessite un large déploiement de la coordination et de la motricité.

L'individu déficient porte en lui un stigmate social dû à son corps déséquilibré apparent ; et malgré lui, il se retrouve disqualifié abusivement des pratiques humaines (Lachheb & Moualla, 2010). Selon la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé – CIF (OMS, 2001), la notion de handicap se définit suivant quatre (4) déterminants majeurs à savoir :

- les fonctions organiques ou physiologiques qui relèvent du fonctionnement du corps ;
- les fonctions anatomiques qui mettent particulièrement en jeu la coordination physique et motrice ;
- l'activité et la participation qui définissent les barrières des stéréotypes de limitation d'action ;
- l'environnement qui donne état à l'incapacité face à une situation ponctuelle du milieu ambiant.

Selon notre contexte d'étude, l'analyse de ce plateau déterminatif présente le handicap comme une perte plus ou moins profonde de substance corporelle, mais surtout comme une situation de vie. Raison pour laquelle nous préférons utiliser l'expression "personne

(individu, sujet, étudiant, etc.) en situation de handicap’’ dans ce texte de recherche ; ou tout simplement ‘‘déficient’’. Toujours est-il que l’une ou l’autre appellation renverrait à l’état d’une incapacité à pratiquer certaines activités, ou de participer à certains événements mettant en exergue ces activités.

La situation de handicap implique donc plusieurs ruptures, qui accentuent le déséquilibre corporel. Ces ruptures apparaissent comme un fardeau absorbant l’épanouissement global du sujet déficient, une « déchirure de l’expression de la vie » (Gardou, 2006, p. 9). C’est dans ce sens que Le Mouël (2008) présente dans ses travaux le handicap comme étant « ... le résultat d’une inadéquation entre les déficiences de la personne et l’inadaptation de l’environnement ». Ceci décrit et explique le vécu (amer) que pourrait exprimer toute personne en situation de handicap dans un milieu ‘‘limitant ‘‘ pour elle. Et ce vécu personnel entraîne un sentiment d’incapacité, et un rejet social qui emprisonne davantage celui-ci dans l’environnement côtoyé au quotidien. Ce conflit psychologique du sujet déficient, qui sera exposé un peu plus tard, conditionne de ce fait la tenue d’un processus inclusif plus ou moins complet dans l’environnement d’accueil.

Le sujet en situation de handicap développe des besoins spécifiques face à toute activité du milieu d’accueil ; besoins qui devraient être considérés par le système. Ceux-ci qui nécessitent une réponse adéquate afin de garantir à l’individu déficient une tentative de dépassement de son handicap ; et lui permettre ainsi de s’exprimer en adaptant les activités humaines à sa condition. En espérant que celle-ci ne l’est pas placée dans une situation, dans laquelle le milieu n’arrive pas à le catégoriser. Dans ce cas, le sujet déficient se trouve dans un état seuil davantage pesant pour son épanouissement ; car la réalité du corps handicapé lui empêche « (...) de correspondre aux normes d’une société. » (Aleboyeh, 2017) : c’est la survenue de l’état liminaire par le handicap.

ii. Handicap moteur et état liminaire

L’état liminaire ou la liminalité se positionne comme une barrière, qui pèse davantage sur la déficience ; et empêche de ce fait au sujet en situation de handicap moteur de s’émanciper dans les actions personnelles propres à son épanouissement dans le milieu d’accueil. Après avoir donné les origines de ce concept, nous poserons une réflexion analytique sur la résolution du conflit entre la situation de déficience motrice et ledit handicap.

a) Origine du concept de liminalité ou d'état liminaire

L'implication du handicap sur le corps d'un sujet met en jeu un conflit social qui fait de la déficience une destruction de l'image corporelle ordinaire ; et au même moment une position ambiguë dans une société dans laquelle le sujet n'arrive pas toujours à s'identifier directement, et qui n'arrive pas à classer celui-ci avec précision dans une catégorie. Les réflexions approfondies de Murphy (1993) contenues dans ses travaux se définissent comme les premières sur la notion d'état liminaire ; bien que la littérature nous renseigne que c'est l'anthropologue Turner (1990) qui fut le premier à proposer le concept de liminalité dans son ouvrage. En effet, à la suite des analyses de Van Gennep en 1981 sur l'état constaté d'un niveau stable et non évolutif, le sujet en situation de handicap atteint dès lors un seuil d'activité ; dont la déficience est la principale cause d'explication.

Calvez (1994, 2000) aura utilisé les débats ouverts par ses prédécesseurs sur la question, pour donner au concept de liminalité une démarche sociale qui utilise l'état de déficience d'un individu pour justifier sa marginalisation. L'état liminaire positionne la personne en situation de handicap à un niveau de seuil, dans lequel elle se perd à travers les mailles du tissu social. Cette perte d'appartenance sociale décrit en fait un frein à la pratique des activités sociales. Le milieu de vie devrait définir des stratégies alternatives, afin de permettre au sujet déficient de traverser la sphère intermédiaire dans laquelle sa condition l'a placé de façon arbitraire. La liminalité peut être une assise à toute démarche d'intégration, voire d'inclusion, dans une société qui veut englober et considérer tous les humains.

La liminalité constitue cette interface dans lequel, l'individu déficient n'ayant pas de statut précis dans son environnement d'accueil, patauge dans un état intermédiaire dans lequel il n'a pas une identité nette. Du fait que la situation liminale justifie l'état du sujet déficient qu'on n'arrive pas à distinguer ou à catégoriser, Blanc (2010) aura dit dans ses travaux qu'il s'agit d'un « (...) moment d'indistinction... » ; moment qui pèse lourd sur cet individu. C'est ce qui se passe généralement avec les apprenants déficients moteurs précisément, ceux-ci immergés dans un environnement éducatif. Dans notre étude actuelle, il s'agit de l'état des étudiants en situation de handicap moteur en quête de statut d'étudiant « normal » dans son Université.

L'état liminal définit un profil spécial aux personnes qui le présentent ; notamment les individus en situation de handicap en général. Ces derniers sont

... des êtres humains, mais leurs corps sont déformés et fonctionnent de façon défectueuse, ce qui laisse planer un doute sur leur pleine humanité. Ils ne sont pas

malades, car ... Le malade vit dans un état de suspension sociale jusqu'à ce qu'il aille mieux. L'invalidé, lui, passe sa vie dans un état analogue : (...) il vit dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu (Murphy, 1993).

La liminalité alourdit toute démarche vers l'inclusion pour le sujet déficient moteur dans son milieu ; quel que soit le levier d'inclusion utilisé, comme la pratique des APSA. Il est donc nécessaire de poser des réflexions pour une tentative de rétablissement de cet état dans l'environnement.

b) Handicap moteur et liminalité : tentative de résolution du déséquilibre corporel

Les travaux de Calvez (2000) nous auront permis de construire trois (3) niveaux d'identification de la notion de liminalité.

- Le premier niveau de l'état liminal se trouve être une alternative à la marque de la déficience, qui permet au sujet déficient moteur (pour le cas échéant) de la transcender ; et d'avoir une image moins rigide du handicap dans la société. Toutefois, l'environnement social se doit de ne pas considérer la déficience comme une désorientation ou déviance sociale.
- Le deuxième niveau est celui du résultat d'une intégration incomplète, qui suppose déjà une certaine reconnaissance sociale de la personne déficiente motrice. Cependant, le handicap moteur peut être utilisé facilement comme élément de maintien arbitraire et subjectif, à une position figée d'incapacité de pratique et de participation aux différentes activités ouvertes au public. La liminalité ici définit un schéma intégratif qui reste dès lors interrompu par de quelconques freins, relatifs à diverses barrières (perceptions ou images préconçues, peur d'affronter et d'intégrer la réalité du handicap dans un milieu ordinaire, etc.). Et ce sera principalement le cas pour notre actuelle étude. L'étudiant déficient moteur sera donc appelé à se battre, et venir à bout de ces considérations ou préjugés du milieu universitaire par sa volonté à poser des actes pour son inclusion académique intégrale.
- Le troisième et dernier niveau est celui de la justification d'une situation de mise à l'écart, pour davantage nourrir les injustices observées dans le tissu social. La présence des différences impose une marginalisation de certains individus, rendant ceux-ci parfois plus ou moins vulnérables ; et forcément, les définissant comme des éternels inaptes. Les aspects liés à la culture (us, coutumes, croyances, etc.), ainsi que ceux liés aux systèmes (les politiques, les milieux éducatifs formels et informels, les

communautés, etc.), sont ceux qui nécessitent une interrogation permanente ; afin de savoir si leurs démarches permettent une accentuation de la situation de marginalisation, ou définissent des élans d'acceptation de tous les humains (quelles que soient leurs conditions) dans l'évolution de la société. Toutefois, le sujet déficient moteur ne doit pas forcément attendre les réponses à ces interrogations. Il peut être lui-même par son engagement personnel, un moteur qui impulse le changement et impose sa présence dans le milieu. C'est également l'une des raisons de la recherche dans ce chapitre.

L'analyse que nous venons de faire nous impose un autre regard sur l'état liminaire. Il serait intéressant de considérer le concept de liminalité comme une opportunité, et non pas forcément un fardeau qui s'ajoute à la déficience. En effet, la prise de conscience de cet état, notamment dans le milieu éducatif, peut impulser des réaménagements ; autant de l'établissement éducatif, que de l'individu apprenant déficient moteur dans son attitude. Et tenant compte de ce dernier volet, et suivant certaines analyses y relatives de Blanc (2010), nous définissons ainsi deux (2) interactions potentielles.

- ❖ Soit le sujet déficient moteur se renferme sur lui, ou s'ouvre à l'environnement éducatif d'accueil. Le comportement adopté par celui-ci est déterminant pour son évolution dans l'environnement qui l'accueille. Son renfermement empêche un épanouissement par l'exploration des activités que lui propose le milieu éducatif fréquenté ; tandis que son ouverture lui permet de s'émanciper, par sa volonté de pratiquer des activités plaisantes dans lesquelles il tire une satisfaction et une reconnaissance.
- ❖ Soit le sujet déficient moteur se sent stigmatisé et rejeté, ou il se sent protégé et accepté. C'est l'expression même de la persistance des différences morphologiques et épistémologiques ; ou de la recherche de l'égalité de chance et de l'équité. Tout reste de savoir la position que choisit d'occuper le sujet déficient moteur ; un éternel frustré et marginalisé, ou un individu conscient de ses droits et ses compétences.

L'état liminaire du handicap moteur est un construit qui s'avère subjectif même dans son approche. Il impose à tout système qui se veut ouvert de tenir compte des spécificités nettes à tous les maillons qui le constituent pleinement ; notamment les individus déficients moteurs, dont lesdites spécificités sont plus que nécessaires. Elles permettent à ceux-ci de se sentir davantage capables, utiles et reconnus par le milieu dans lequel ils doivent s'exprimer au

quotidien. Tout dépendra des modalités de production spécifique du handicap, qui peut limiter les élans d'engagement des sujets déficients moteurs dans leurs environnements d'expression ; notamment dans les milieux éducatifs comme l'Université camerounaise. Il faudra de ce fait définir d'éventuelles mesures de compensation de ce handicap.

iii. Processus de production et de compensation du handicap moteur dans les institutions universitaires camerounaises

De manière générale, la production du handicap dans les institutions dépend de plusieurs facteurs : anatomiques/physiologiques, environnementaux, et personnels. Dans les travaux de thèse de Doctorat d'Amor Ndjabo (2018), le handicap moteur au Cameroun représente « l'image même du handicap dans l'imaginaire collectif des membres d'une société où cette forme de handicap est la plus illustrative. ». Du fait de cet état de représentativité élevée de la déficience motrice, évoquée au préalable dans l'annuaire du MINAS de 2011 (INS, 2012) qui n'aura considéré que les infirmités des membres supérieurs et inférieurs, il est nécessaire de faire une analyse de la production de la situation du handicap causée dans une optique plus globale dans les sociétés d'accueil ; et notamment dans l'environnement universitaire camerounaise. Il faut noter que cette idée faite sur cette image plus illustrative du handicap moteur dans la sphère sociale n'est pas très différente du compte-rendu du troisième recensement général de la population et de l'habitat – 3^e RGPH (BUCREP, 2010), dernier du genre en date et portant en quelque sorte sur la situation démographique générale des citoyens camerounais porteurs de handicaps divers. En effet selon le 3^e RGPH, nous pouvons dire que les individus déficients moteurs représentent la deuxième catégorie de personnes en situation de handicap (juste après les déficients auditifs) ; recensés à un pourcentage de 21,6%, par rapport à la population totale des personnes déficientes au Cameroun. Et en milieu universitaire camerounais, ce type de handicap se trouve être le plus récurrent.

Le handicap moteur produit par une conception purement anatomique et physiologique a déjà été présenté dans notre exposé sur la physiopathologie de la déficience motrice. Cette réalité première de survenue du handicap, a forcément des extensions au niveau environnemental et personnel. Le caractère de production du handicap dans l'environnement, notamment l'institution universitaire, est le point qui nous intéresse particulièrement dans cette section de notre recherche.

En effet, Aleboyeh (2017) considère le handicap en général comme un problème inexistant dans la nature ; cependant, il est le résultat « (...) d'une inadéquation de l'environnement. ». De ce fait, la conséquence directe de l'inadaptation du milieu à cette

situation d'inadéquation met en marche un processus progressif de production d'une autre forme de handicap ; celui-ci ne dépendant pas du sujet qui en est victime, et dont les rapports avec l'individu sans handicap deviennent difficiles. C'est en quelque sorte l'idée qu'aura soutenue Fougeyrollas dans ses travaux rendus en 1997. L'on observera donc parfois un élan corporatiste des sujets avec handicap, qui voudront alors une reconsidération de leur statut. C'est ce qui est observé dans nos Universités, avec la naissance des associations des étudiants handicapés (AEH) ; et plus étendu encore au niveau national, la mise sur pied de la coordination nationale desdits étudiants dénommée CAEHUCAM. La création de ces mouvements de revendications, assises sur la marginalisation causée par le milieu, oublie très souvent la réalité du corps déficient ou même du vécu du porteur de handicaps. C'est ce que relève Clare dans son article paru en 2001.

Cette réalité met en marche un "contre-processus" de compensation du handicap, par une démarche d'adaptation du milieu d'accueil aux besoins particuliers des sujets en situation de handicap. Cette adaptation se veut être un miroir de résolution des problèmes qui renforceraient l'état d'incapacité ou de désavantage ; ou alors limiterait la pratique d'une activité ou la participation aux activités. Dans le cas du handicap moteur dans nos Universités, il s'agira entre autres :

- d'un ajustement structurel et fonctionnel de l'architecture de l'environnement universitaire, pour une amélioration de la mobilité des étudiants déficients moteurs et dont de l'accessibilité ;
- de garantir de ce fait l'accessibilité non seulement aux sites fréquentés régulièrement par ces étudiants dans le campus universitaire, mais également aux activités et pratiques diverses du milieu ;
- de définir des mesures d'accompagnement pédagogiques et parapédagogiques, avec l'utilisation d'une logistique appropriée et adéquate pour la condition de ces étudiants ;
- de mettre une équipe d'intervention technique au service de ces sujets, équipe constituée de professionnels de la prise en charge du handicap ;
- d'assurer toujours l'égalité de chance et l'équité, afin de lutter contre toute forme de discrimination liée à la présence du handicap moteur à l'Université.

Toutefois pour une réussite complète du processus de compensation du handicap moteur dans nos institutions universitaires, les étudiants déficients moteurs eux-mêmes devraient faire

un travail sur leur état psychologique général, qui est déterminant pour l'espérance de leur inclusion totale dans l'univers académique.

2.3. PSYCHOLOGIE DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR

Vivre avec le handicap moteur n'est pas évident dans un milieu comme l'Université camerounaise. En plus de la réalité du corps physique qui a subi des lésions physiologiques, des réalités environnementales pas toujours clémentes avec la condition de motricité dans le milieu académique, l'état psychologique peut également s'ajouter pour davantage peser et freiner l'épanouissement des étudiants déficients moteurs. Cette section d'étude permet de présenter les aspects psychologiques dans leur globalité ; ainsi que quelques pistes pour que l'étudiant affecté dans sa motricité s'engage lui-même dans la conquête de son autonomie.

2.3.1. ASPECTS PSYCHOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Le vécu personnel du handicap par les sujets déficients moteurs dans leur environnement ambiant comme l'Université se construit notamment sur l'estime de soi (qui fait suite à l'expérience du corps déficient) et le sentiment d'appartenance à ce milieu.

L'expérience du corps et l'estime de soi de l'étudiant déficient moteur face à la pratique sportive universitaire

L'idée et l'image corporelle qu'ont les déficients moteurs sont assez déterminantes sur la qualité de leur vécu dans les environnements d'accueil. Étant conscient de son corps différent, le sujet victime de déficience motrice peut se placer sur deux (2) niveaux.

- ✚ Soit il vit mal la survenue ou la présence du handicap sur son corps, et refuse toute ouverture. La présence de la déficience motrice se présente comme un fardeau. Celui-ci conduit à une fermeture (un repli de soi), accentuée par le regard plein d'ambiguïtés et de préjugés des autres maillons humains de l'environnement ambiant. C'est en substance l'idée qu'ont défendue Moualla et Lachheb dans leur article commun paru en 2009.
- ✚ Soit il ne rend pas sa situation davantage sarcastique, et s'efforce de transcender le handicap qui se présente comme une irréalité irréfutable. Prenant conscience de cette situation, il mobilise de grands efforts personnels pour que cette situation de handicap ne soit pas un frein à son épanouissement.

Dousset (2013) précise que la construction de l'image du corps « (...) passe par l'évolution de la conscience corporelle et les relations avec les autres, ce qui est donc plus

difficile pour les personnes en situation de handicap moteur. ». En effet, la déficience motrice peut avoir un impact sur l'élaboration de l'identité du sujet porteur ; qui se retrouve dans une maille inconsciente située « (...) entre la sensation et la représentation mentale... » du corps perçu (Dousset, 2013).

Pour Ancet et Toubert-Duffort (2010), le corps de la personne déficiente (motrice) est un terrain où résident stigmatisme causé et projection d'interactions. La souffrance causée par le stigmatisme du handicap sur le corps du sujet déficient se pose comme une barrière à son déploiement dans son environnement. Ce qui lui empêchera de s'épanouir ; et de s'identifier aux autres qui par leur regard, donnent un sentiment de dévalorisation au sujet déficient par le rejet (inconsciemment et/ou pas) au milieu.

Concernant le corps déficient moteur face à la pratique sportive, il est face au défi de l'atteinte de la performance. Le déséquilibre corporel créé par la survenue de la lésion motrice expose un sentiment d'incapacité chez le sujet porteur de la déficience. Les auteures Moualla et Lachheb (2009) vont jusqu'à présenter le corps handicapé moteur en insistant sur « (...) son incapacité, son inefficacité et sa dépendance... », ainsi que « (...) sa lenteur, sa malhabileté, voire même son immobilité. ». Des caractéristiques qui discréditent l'individu déficient moteur, et encouragent l'imaginaire de l'environnement à ne pas trop miser sur son utilité dans un espoir de valorisation de l'environnement, par le concours de ses "aptitudes physiques". Et le sentiment de non-appartenance au milieu peut de ce fait se solidifier chez le sujet déficient moteur ; qui ne manifestera pas forcément un intérêt à la connaissance du sport qui lui est adapté, et à la pratique sportive. C'est ce qui s'observera dans le cas des réalités sur la pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs des Universités du Cameroun.

Toutefois, des élans de considération et d'acceptation dans l'environnement éducatif feront naître progressivement une meilleure image du corps, et donc une confiance manifestée par l'estime de soi positive chez le sujet déficient moteur. Cette situation, conforme à tout individu, est soulignée dans l'article de Meram et al. (2017). En s'évaluant, le sujet déficient moteur construit progressivement une image plus positive de lui-même, capable de relever des défis physiques divers. Se focalisant travaux de Djibalene (2010), l'estime de soi se structure sur les niveaux suivants : le rendement efficace à partir du potentiel cru, et la valorisation personnelle de ses aptitudes. C'est ce qui se passe en milieu universitaire pour les sujets déficients moteurs investis dans la pratique sportive ; qui ont le sentiment d'avoir de la valeur, au même titre que leurs camarades valides qui pratiquent la même activité.

De nombreux travaux définissent la structuration de l'estime de soi sur le rendement efficace de l'investissement personnel du corps ; et la dynamique de considération et d'appréciation de l'entourage, par la reconnaissance des capacités d'un individu. Ce dernier devra toujours être dans une démonstration de son potentiel, et prouver qu'il peut donner des résultats satisfaisants pour son environnement ambiant. Il montrera ainsi que le milieu pourrait aussi compter sur ses atouts. C'est en en quintessence le contenu des travaux de Djibalene (2010) relatifs au construit personnel de l'être humain.

La construction de l'estime de soi chez le sujet déficient dans un milieu éducatif comme l'Université camerounaise, justifie en fait le contenu du travail éducatif. Ce dernier permet

(...) à un humain d'élaborer les capacités structurelles nécessaires ... à la structuration psychique, affective, relationnelle et sociale de l'individu. L'éducatif s'identifie au travail d'élaboration, par la personne elle-même, de capacités ... perceptives, émotionnelles, affectives, psychiques, que les capacités *physiques* [emphase ajoutée], intellectuelles, relationnelles et sociales de la personne. L'élaboration est un travail de mobilisation de tous les aspects du vécu de la personne lui permettant de construire du sens, de se situer, de tenter de comprendre ce qui lui arrive, ou ce dans quoi elle est prise, en analysant et en considérant différemment ses perceptions, ses affects, ses certitudes, ses connaissances, ses acquis, ses appartenances. (Marpeau, 2000).

2.3.2. RÉSILIENCE, PRISE DE CONSCIENCE ET RECHERCHE DE LA PERFORMANCE PHYSIQUE PAR L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR

L'estime de soi positive est la conséquence d'une attitude résiliente de l'étudiant déficient moteur, qui veut prouver ses capacités en matière de pratique sportive universitaire. Celle-ci est la manifestation de son affirmation en tant qu'individu qui opère un choix libre. C'est en fait cela qui justifie l'état d'être d'une personne ; car, un être

(...) humain incapable de choisir ne peut exister en tant qu'adulte responsable de ses actes. Or choisir suppose l'acquisition préalable de capacités structurelles telles que différer, assumer le manque et la perte, évaluer, anticiper, préférer, renoncer, s'engager,

c'est-à-dire participer, proposer, négocier, partager, coopérer, échanger, assumer les conséquences prévues et imprévues de ses choix ... (Marpeau, 2000).

L'investissement de l'étudiant dans la pratique d'une activité choisie comme le handisport marque sa volonté d'exprimer son désir, la marque d'une forme de plaisir exprimée par une activité corporelle comme les APSA. C'est en quelque sorte une idée qu'avaient déjà défendue Turpin et al. dans leur article commun paru en 1997). Ce plaisir permet au sujet en situation de déficience motrice de surmonter son handicap ; et à atteindre des niveaux élevés dans la pratique corporelle sportive dont il est impliqué.

La manifestation de ce plaisir donc « (...) aboutit à des phénomènes de répétition ... » (Turpin & al., 1997) chez le sujet déficient moteur ; répétition qui se trouve dans l'entraînement régulier, afin d'atteindre et/ou d'améliorer des performances qui valoriseront ses capacités physiques. C'est aussi ce qu'aura défendu Dejean (2002), dans son article portant sur la pratique sportive des personnes en situation de handicap. Cet entraînement doit être tenu par des professionnels qualifiés dans la connaissance globale des APSA, et surtout de la prise en charge spécifique le coaching des athlètes en situation de handicap.

La recherche de la performance par les étudiants déficients moteurs investis dans la pratique sportive, est conditionnée par un comportement motivé. Cette motivation est davantage nécessaire pour le développement de ses capacités dans le milieu éducatif (l'Université) ; dans la construction de son épanouissement par la valorisation de ces aptitudes. Notamment les aptitudes physiques de ces étudiants, qui constituent l'intérêt général de notre travail.

3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Cette section de ce chapitre nous permettra de présenter l'ensemble des courants théoriques qui s'inscrivent à notre actuelle étude. De la théorie de la motivation à la théorie de l'autodétermination, nous développerons chaque courant évoqué ; ensuite nous montrerons leur apport dans cette étude particulière. La présentation du lien que ces deux (2) théories ont avec le développement humain (qui se place comme point focal théorique de notre recherche générale) nous permettra d'énoncer le concept de l'agentivité humaine et la théorie conséquente du comportement planifié.

3.1. THÉORIE DE LA MOTIVATION

C'est la première théorie que nous développerons dans cette section. Il nous sera donné de présenter ses origines et son évolution ; ses particularités, ainsi que ses limites.

3.1.1. ORIGINE ET ÉVOLUTION EN SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

La théorie de la motivation est de plus en plus convoquée dans les recherches en sciences de l'éducation ; notamment pour donner des explications aux paramètres de développement des aptitudes chez les apprenants. L'auteur Carré (2009) fait remarquer que le concept de motivation était fondamentalement greffé à la compréhension du comportement adopté par les apprenants, afin de viser l'accroissement de leurs compétences diverses ; sous l'effet des facteurs externes et internes à eux. La motivation se présente de ce fait comme une extension du béhaviorisme de Watson, et du conditionnement de Skinner. Les recherches de Pintrich et Schunk (1996) avaient déjà amorcé cet aspect similaire de la motivation dans l'éducation.

La motivation veut depuis lors résoudre un souci, nous dirions étancher une soif particulière chez l'apprenant en quête d'un triple besoin (Carbonneau, Paquet & Vallerand ; 2016 ; Laguardia & Ryan, 2000) ; indispensable pour son bien-être de façon générale, et dans son processus éducatif en particulier.

- Le besoin de compétence renvoie au sentiment de performance dans l'environnement dans lequel évolue l'apprenant. Cette efficacité ne sera atteinte que par un engagement du sujet ; qui émane d'un esprit curieux, d'exploration ou compétitif. Ce qui lui permettra de se sentir également capable comme d'autres qui partagent le même milieu. Les travaux de Laguardia & Ryan en 2000 expliqueront cette situation.
- Le besoin d'appartenance/affiliation sociale, qui définit la volonté d'un sentiment d'acceptation par des personnes qui constituent le milieu dans lequel évolue le sujet.
- Le besoin d'accomplissement ou besoin d'autonomie est assis sur la volonté d'un individu à poser un acte assumé. C'est exactement ce qui se passe avec la participation volontaire aux activités parapédagogiques par un apprenant quelconque en milieu éducatif. Et pour y arriver, le sujet devra se construire une envie de braver et surmonter tout obstacle, ou handicap quelconque qui pourrait le limiter dans la pratique de l'action à poser. Bovio (2016), prenant référence sur les auteurs Koestner et Losier, dira dans ses travaux que l'on distingue deux (2) sortes d'autonomie : l'*autonomie réflexive* greffée sur le fait que l'individu accueille négativement l'autorité et les prescriptions, et préfère faire les choses comme il le pense ; et

l'autonomie réactive qui implique une forte sensibilité aux prescriptions et censures du milieu, et donc une volonté conséquente à se battre afin de venir à bout d'elles.

Pour satisfaire à ces besoins, le développement global du sujet est nécessairement convoqué. L'absence, le manque ou la limite d'un paramètre (ou de plusieurs) de cette croissance intégrale ne permettra pas aisément l'atteinte d'un rayonnement de l'individu dans son milieu ambiant.

Maslow fera une description schématique de la motivation à travers sa connue « pyramide des besoins ». Cependant, ce schéma descriptif de la motivation s'est retrouvé mitigé et remis en cause par de nombreuses recherches ; spécialement pour ce qui concerne l'essence même du concept. Bien que les chercheurs soient restés d'accord sur le but et l'intensité de la motivation ; ce que Hori (2008) présentera comme la raison pour laquelle un individu pose un acte précis, à un moment donné et l'engagement mis dans l'exercice afin d'atteindre le but recherché.

Figure 18

La pyramide des besoins de Maslow (Andriamasinoro & Courdier, 2001)



Maslow (2008) précise que l'analyse de l'atteinte des buts motivationnels a été longtemps esquivée dans les études. Alors que la motivation favoriserait le développement de l'individu ; qui lui permettra d'accomplir des activités précises. Le sujet pourrait ainsi bénéficier des bienfaits et récompenses de l'environnement. Pour y parvenir, des élans d'engagements internes et externes à l'individu sont ainsi interpellés. Ceux-ci définissent ce que les auteurs Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009) ont appelé « construits fondamentaux ».

i. Motivation intrinsèque

Il s'agit du niveau le plus haut de la motivation. Ici, la pratique d'une activité par l'individu est justifiée par le plaisir procuré, ou une satisfaction assurée. Piché (2003) relèvera que c'est le construit motivationnel remarqué chez la plupart des personnes investies dans toute forme d'activité mettant en expression ses aptitudes physiques. La motivation intrinsèque est de pointe pour le développement de l'individu en quête absolue de performance, de bien-être ou d'épanouissement quasi total dans le cadre éducatif. L'engagement émane complètement de lui, en lui permettant de repousser ses limites par la relève de défis.

ii. Motivation extrinsèque

Celle-ci se définit lorsqu'une personne s'investit à une activité quelconque, parce qu'il aura une garantie de récompense. Il n'y a pas forcément une expression de plaisir procuré. Le milieu extérieur à lui, c'est-à-dire son environnement d'adaptation définit un cadre dans lequel, le sujet se range afin de s'identifier au système. Ce construit motivationnel se caractérise par le concept d'intégration organismique (Deci & Ryan, 2002), qui justifie des types de régulations externes appropriées à l'engagement à l'exécution d'une tâche ; ceci pour bénéficier d'un bienfait ou éviter un sévice. L'on distinguera donc quatre (4) types de régulations.

- La régulation externe que Piché présente comme une forme de motivation extrinsèque conditionnée par l'appât d'un gain direct, ou la fuite de la punition.
- La régulation introjectée ou introjection, moins efficace selon Deci et Ryan, renvoie à l'acceptation ou l'appropriation des exigences et contraintes du milieu par l'individu ; ceci malgré lui, et dans l'intériorisation de l'éventuelle pression que cela pourra conduire. En contexte d'introjection, le sujet est fier de lui en cas de réussite de son activité, et se sent plutôt honteux s'il échoue.
- La régulation identifiée ou identification emmènera le sujet à s'identifier à une activité de son milieu, et la valeur qu'elle prône dans l'environnement. L'attitude du sujet se trouve ainsi modifiée, un « nouveau » comportement se façonne et s'installe. La personne prend conscience des réalités ambiantes, qui peuvent avoir un impact sur elle ; en lui donnant l'offre d'un but précis et personnel. C'est à ce niveau que le besoin d'autonomie s'exprime aisément. Le but ultime ici serait le sentiment de valorisation, après une volonté personnelle et libre de pratiquer une activité.

- La régulation intégrée ou intégration permettra au sujet de puiser en lui des ressources profondes, qui lui permettront de braver la contrainte du milieu. Il tentera chaque fois de faire mieux, et davantage repousser ses limites. Il y mettra donc un énorme investissement, afin d'accroître son potentiel et ses aptitudes.

De nombreuses recherches prouvent que les éléments de motivation extrinsèque ont un impact très souvent négatif sur la motivation intrinsèque. En effet, le résultat motivationnel sur l'influence du milieu extérieur à l'individu peut s'identifier très souvent à un parasite qui limitera l'envie d'être autonome. L'humain cherche toujours à être libre et responsable de ses actions ; c'est-à-dire, garder une maîtrise sur ce qu'il fait ou ne fait pas. Les caractères intégratifs et d'intériorisation des activités ambiantes s'exprimeront encore plus, si le milieu permet une satisfaction totale des besoins. Dans le cas contraire, ni la motivation intrinsèque ni la motivation extrinsèque ne pourront aisément s'exprimer. L'individu se retrouvera donc dans une espèce de latence ; une léthargie qui sera propice pour lui à ne rien faire, ou à ne pas s'investir à la tâche, car ne trouvant pas un intérêt précis : c'est l'amotivation.

Selon Piché (2003), l'amotivation renvoie à une absence totale de motivation chez une personne. Elle est due à une « *incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite* » (Piché, 2003). Le sujet viendra à exécuter des actions de façon automatique, stéréotypée, sans engagement motivationnel. C'est un manque de volonté manifeste à poser un acte, conditionné par une sensation de l'individu à manquer d'aptitudes à y parvenir. Cet élément s'identifie souvent quand l'individu perçoit des limites de ressources physiques (handicap, déficience, mauvais développement ...), intellectuelles ou environnantes (infrastructures, accompagnement spécifique, communication ...).

Figure 19

Les types de motivation et leurs régulations respectives (Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2008)



Le tableau suivant quant à lui présente un récapitulatif sur les différents types de construit motivationnel, ainsi que leurs manifestations respectives.

Tableau 8*Récapitulatif sur les différents types de construits motivationnels (Bovio, 2016)*

Types de motivation	Types de régularisation	Locus causalité perçu	Processus impliqués
MOTIVATION INTRINSÈQUE	Intrinsèque	Interne	Intérêt Plaisir
MOTIVATION EXTRINSÈQUE	Intégration	Interne	Congruence Conscience Unité de soi
	Identification	Plutôt interne	Importance personnelle Valorisation personnelle
	Introjection	Plutôt externe	Autocontrôle Implication de soi Récompenses punitions internes
	Externe	Externe	Conformité Récompenses punitions externes
AMOTIVATION	Sans régularisation	Impersonnelle	Non intentionnelle Non valorisant Incompétence Manque de contrôle Sans satisfaction

La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et même l'amotivation n'existent que si l'on tient compte de trois (3) niveaux hiérarchiques généraux en interaction dans le système.

- Le niveau situationnel s'analyse en considérant le moment précis dans le temps, auquel la motivation de l'individu s'exprime dans la pratique d'une activité précise.
- Le niveau contextuel se réfère aux réalités du système ou du milieu dans lequel l'individu peut être convoqué à effectuer une activité. Les travaux communs de Blais, Vallerand, Gagnon, Brière et Pelletier (1990) précisent que ce niveau d'expression de la motivation s'observe le plus dans le milieu éducatif, les sports et loisirs et les relations humaines.
- Le niveau global représente le degré de motivation qui considère tous les aspects susceptibles d'inciter (ou pas) un individu à poser un acte dans le milieu.

3.1.2. CONSÉQUENCES ET LIMITES DE LA MOTIVATION

Le déploiement motivationnel entraîne bien des conséquences précises chez l'individu. Cependant, la motivation n'est pas infaillible. Elle présente des barrières à son exécution. Nous exposerons les conséquences et les limites éventuelles de cet engagement de l'individu.

i. Conséquences de la motivation

Les recherches sur le concept de motivation deviennent de plus en plus importantes ; surtout pour ce qui concerne les conséquences sur la personnalité de l'individu motivé. Les études de Vallerand & Blanchard en 1998 en sont un exemple concret.

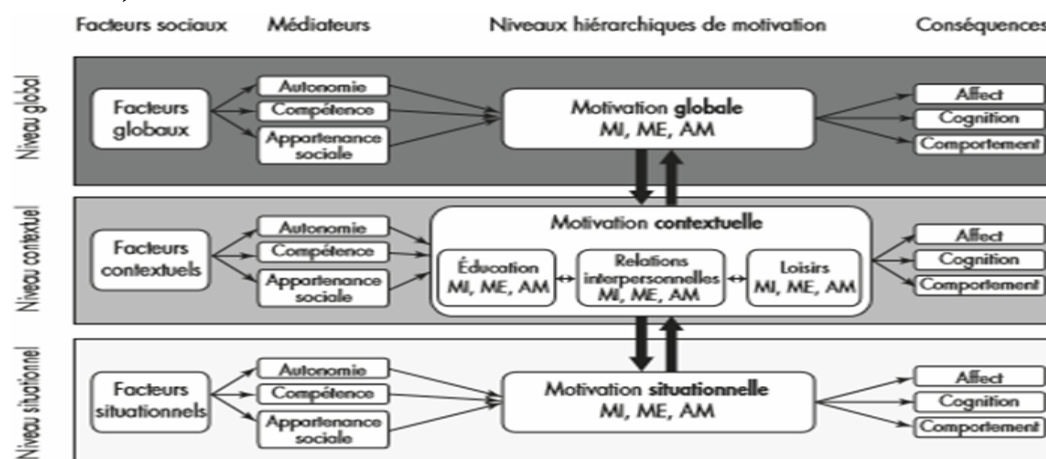
Les niveaux de la motivation évoqués permettent de comprendre les conséquences de cette théorie sur l'individu ; conséquences qui dépendent effectivement de ces étapes hiérarchiques. C'est-à-dire, un niveau particulier va engendrer des conséquences adaptées à ce palier. Elles sont particulièrement liées à l'intellect, l'affect et le comportement.

- Les conséquences sur l'intelligence du sujet motivé se définissent surtout sur la concentration, l'attention et la rétention/mémoire. C'est notamment ce qui s'observe chez les apprenants en situation pédagogique d'apprentissage.
- Les conséquences sur l'affectivité du sujet motivé se remarquent à l'expression du plaisir ou de la fierté ressentie après une activité réussie ; mais également des sentiments de honte et/ou de déception, lorsque celui-ci manque à son activité.
- Les conséquences sur le comportement s'observent à partir du choix d'activité à pratiquer par le sujet pour son bien-être. L'individu adoptera donc une attitude propice à la pratique de l'activité volontairement choisie, ce qui se remarque par l'insistance ou la persistance dans l'action. Ceci poussera le sujet à l'atteinte des performances à réaliser pour son accomplissement.

Un aperçu général du concept de motivation est présenté dans la figure suivante, qui met en relief le modèle hiérarchique des différents construits motivationnels fondamentaux.

Figure 20

Relations dans le modèle hiérarchique de la motivation (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2008)



Légende :

- MI = Motivation intrinsèque
- ME = Motivation extrinsèque
- AM = Amotivation

ii. Limites de la motivation

Le concept de motivation, bien qu'important pour expliquer l'adoption des comportements sociaux des individus suite à leurs engagements respectifs, présente toutefois

des limites dans sa saisie générale. Ce qui limiterait de façon très importante sa portée sur les personnes qui font face à des pressions autant extérieures comme intérieures à elles ; et de ce fait, justifier en grande partie leur épanouissement dans l'environnement ambiant quelque peu inhibé.

En 2009, la thèse de l'auteur Radel présentait déjà que la motivation intrinsèque était de nature faible, voire fragile. En plus, ce construit motivationnel ne s'additionnait pas à la forme extrinsèque. Ce qui empêcherait une action combinée visant à obtenir un effet cumulatif plus important de la motivation sur l'individu. De ce fait, il serait donc relevé l'indépendance d'action des construits motivationnels, davantage dans les niveaux de leurs manifestations. L'auteur, citant Deci et Ryan, fera ensuite remarquer que la faiblesse du construit motivationnel intrinsèque pourrait se justifier par son incapacité à supporter de nouveaux facteurs externes. De ce fait, l'individu pourrait facilement perdre la motivation face à une activité, et se décourager.

La menace des besoins fondamentaux par des situations diverses contribue davantage à la faiblesse de la motivation. L'activité à mener sera donc faiblement exécutée, le plaisir se trouvant ainsi pratiquement inexistant. L'individu se retrouve progressivement à perdre toute motivation, et à tomber dans les aspects de l'amotivation. C'est ce qu'expliquent en effet les travaux de Deci & Ryan en 2000. Ces derniers ont également relevé l'adoption des comportements face à l'hostilité du milieu. Comme des mécanismes de défense, ces comportements peuvent agir sur l'individu qui perd toute envie à pratiquer un exercice. C'est ce qui s'observe très souvent chez les individus qui font face au handicap, se retrouvant dans des milieux où leur situation est très peu prise en considération ou même pas du tout. Le sujet se retrouve comme inhibé à la réalisation des tâches, pensant qu'il serait incapable de les pratiquer au regard des réalités siennes intérieures comme extérieures à lui. En 2008, les mêmes auteurs relèveront que cet état de l'individu pourrait « entraîner une baisse du bien-être » ; et de ce fait, limiter le développement et l'épanouissement du sujet.

Fauvy (s.d.) lui dira au cours d'un séminaire que la hiérarchisation de la motivation est un véritable frein à l'épanouissement de l'individu. Un besoin plus élevé ne saurait être satisfait, sans que le besoin du niveau inférieur le soit d'abord ; suivant bien sûr la « pyramide des besoins » de Maslow. Plus tard, l'on remarquera effectivement que deux besoins ne sauraient être satisfaits de façon simultanée. Un individu peut se retrouver donc à ne pouvoir satisfaire à tous ses besoins, au moment où il rencontrerait une quelconque adversité plus forte que sa volonté ; ce qui réduirait ainsi sa motivation.

Aussi dans certains milieux sociaux, les besoins semblent se dépasser. Leurs satisfactions respectives échelonnées sont fonction du vécu d'un individu à l'autre. Ce qui pourrait créer des contestations ou des exceptions dans leur considération. Le principe d'universalité des besoins est donc ainsi remis en cause, car chaque individu est libre de mettre ses besoins dans un ordre croissant (ou décroissant). Enfin, le contexte peut s'avérer être un niveau qui modifie les besoins, et leur ordre d'apparition chez l'individu.

L'une des plus grandes limites de la motivation repose surtout sur les postulats de bases de la satisfaction de besoins de Maslow. Pour ce dernier, et présentés dans l'ouvrage de Montserrat (2004), seuls les besoins provoquent la motivation. Or les définitions de ces postulats regorgent quelques imprécisions.

- ❖ Pour le premier postulat, la satisfaction d'un besoin n'engendrerait pas de motivation. Pourtant, il est connu le fait que l'aspect hiérarchique des besoins permettrait de maintenir la motivation. De ce fait, un besoin satisfait entraîne la volonté d'en satisfaire un autre plus élevé dans la pyramide de Maslow.
- ❖ Le second postulat impliquerait que les envies et désirs agissent sur le comportement des individus à n'importe quel moment. Or les envies ne peuvent pas être satisfaites à tout moment ; à cause de plusieurs réalités relatives au temps et à l'espace. Les désirs peuvent demeurer, mais tant que l'occasion n'est pas idoine et propice, leur satisfaction se retrouvera toujours ajournée. Et le sujet adapte son comportement à cette situation.
- ❖ Le troisième postulat stipule que les besoins inférieurs doivent d'abord être satisfaits avant les besoins supérieurs. Or l'équilibre d'un individu intervient lorsque ce dernier est capable de satisfaire n'importe quel besoin, lorsque cela se fait ressentir ; donc à n'importe quel moment. Ce qui traduirait une contestation de l'aspect hiérarchique des besoins. L'individu pouvant donc classer ses besoins dans l'ordre qui lui conviendrait dans le temps et l'espace.
- ❖ Suivant le quatrième postulat, les moyens de satisfaction des besoins supérieurs sont bien plus nombreux que les moyens de satisfaction des besoins de niveau inférieur. Pourtant, le déploiement des efforts et la quête des ressources sont investis de la même façon.

C'est face à ces limites de la motivation fondamentalement vue que d'autres courants motivationnels ont vu le jour ; afin de venir en complément à la compréhension des actes de satisfaction des besoins personnels.

3.2. DE LA MOTIVATION A L'AUTODÉTERMINATION

Le défi relevé par le comportement motivé, notamment celui qui dépend de la motivation intrinsèque (engagement qui émane de l'individu même), aura conduit à l'essor d'un nouveau courant distinct : l'autodétermination. Cette section de notre travail nous permettra de faire un exposé sur cette théorie sous-jacente à la théorie de la motivation.

3.2.1. ORIGINE ET PRÉSENTATION DE L'AUTODÉTERMINATION

S'arrêter sur un « modèle caricatural » de la motivation peut s'avérer faible, surtout lorsqu'il s'agit de se concentrer sur les pratiques éducatives. En 2008, Carré relève que ce concept « ... fait une large place à l'analyse des représentations d'avenir, du contexte social et de la conception de soi ». Une excellente façon de comprendre le but de l'éducation pour l'apprenant, tenant compte de toutes les activités qui construisent son être (autant dans ses aspects pédaogo-didactiques que parapédagogiques). C'est dans cette lancée que Deci et Ryan (1980, 1985) mettront en lumière la théorie de l'autodétermination (TAD), qui de façon bien plus concrète, laissera une compréhension détaillée des besoins des apprenants en situation éducative. Cette notion sera davantage mise en lumière lorsqu'il s'agira de la prise en charge éducative des apprenants à besoins spécifiques. Il faudra dès lors la comprendre de façon plus générale en tenant compte de la situation, du contexte et de la globalité ; trois niveaux de la motivation qui ont été décrits par les divers travaux de Vallerand (1993, 1997, 2000, 2001, 2007a et 2007b).

La TAD davantage se trouve impliquée dans le dépassement de soi, en rapport aux aspects de développement des compétences. Encore plus lorsqu'il s'agit de satisfaire aux besoins des personnes. Cette théorie s'appuie sur deux (2) caractéristiques fondamentales, sur lesquelles l'on comprend mieux l'origine des actions posées par l'individu : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Il serait donc judicieux de pouvoir nettement ressortir la différence entre ces deux caractéristiques du TAD, qui devraient s'emboîter et se compléter parfaitement. Ces éléments ont été aisément décrits par les travaux de Deci et Ryan (2000, 2002).

L'autodétermination se présente par Beck et al. (2010) comme un principe, une disposition libre pour les individus « à faire leurs propres choix et de prendre leurs propres décisions en rapport avec leur bien-être ». Mettant ainsi en lumière la volonté et prise en charge personnelle des sujets, pour garantir ainsi leur épanouissement par eux-mêmes dans l'environnement qu'il les accueille. Le sujet autodéterminé a le contrôle de sa vie, choisit et prend librement les décisions relatives à son embonpoint. La prise de décision ici est conséquente à une analyse préalable des enjeux du milieu dans lequel l'individu évolue ; ainsi que du choix à opérer pour une activité précise, la prise de risque (si nécessaire), l'anticipation et la responsabilité des actes posés volontairement.

Les actes autodéterminés sont davantage perçus chez les personnes en situation de handicap, notamment les déficients moteurs. En 2015, de par son propre vécu en tant que personne en situation de handicap physique, Mauron présentera l'autodétermination comme la résultante d'un apprentissage quotidien d'une activité à pratiquer ; cela le plus tôt possible. Surtout lorsqu'il côtoie un milieu ordinaire avec des personnes valides. La TAD s'aligne davantage à l'idée de la présence de besoins spécifiques fondamentaux, afin d'assurer le bon développement et l'épanouissement social. Ces besoins, selon Laguardia et Ryan (2000), sont issus de deux (2) principes à savoir :

- la spécification d'éléments environnementaux susceptibles à la maturité globale du sujet ;
- la détermination du minimum nécessaire au bien-être, afin de provoquer un engagement qui émane de soi.

La TAD justifie également la curiosité innée des personnes, surtout chez celles qui ont une forte soif de réussite. Les individus moins curieux quant à eux, se maintiennent volontairement dans une passivité ou une latence qui ne laisse pas exprimer un élan autodéterminé chez elles. Tenant compte de ces aléas, l'on pourra aisément comprendre l'implication de TAD dans les élans d'activités des personnes porteuses de handicaps par exemple. Suite aux travaux de Caouette, Lussier-Desrochers et Plichon en 2014, l'on distinguera deux (2) modèles de l'autodétermination : le modèle fonctionnel et le modèle écologique ou interactionniste.

i. Modèle fonctionnel

Selon ce modèle, il est démontré que trois (3) paramètres favorisent la survenue d'un comportement autodéterminé :

- les capacités et aptitudes de l'individu forgées par son propre caractère, son développement (cognitif, physique et moral), et ses savoirs acquis ;
- les réalités du vécu personnel de l'individu au regard des aléas qu'il traverse au quotidien ;
- l'accompagnement spécifique de l'individu, afin de garantir son épanouissement dans son milieu.

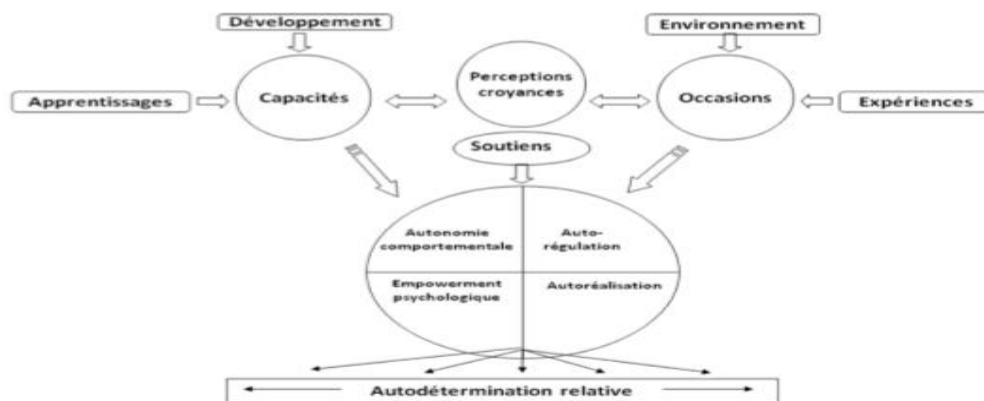
Ces facteurs dépendent grandement des croyances, us et coutumes qui régissent la société ; également les idées que l'individu se façonne selon son entendement. Mais en plus, on atteindra un comportement autodéterminé pour un individu, lorsque l'acte est précédé par quatre (4) caractéristiques fondamentales.

- ❖ L'autonomie comportementale (davantage convoqué dans l'univers éducatif) qui renvoie à la capacité pour un individu de poser un acte (ou d'agir) à la suite d'une réflexion, et en étant conscient des enjeux de cette action sur lui-même et la société dans laquelle il évolue.
- ❖ L'autorégulation qui représente la capacité pour une personne d'être conscient de ses atouts, ses aptitudes ou son degré d'éveil et des réalités d'une situation, et de se donner les moyens pour atteindre l'épanouissement. En contexte éducatif, Nigg (2017) dira que ce processus permet à l'apprenant de participer au développement de ses aptitudes.
- ❖ L'empowerment psychologique qui correspond pour un individu au sentiment de maîtrise et de contrôle de soi. Zouari et Dinari (2021) présentent que cette tâche motivationnelle (motivation intrinsèque), très investie en contexte éducatif, nécessite un engagement personnel et un self-control de pointe.
- ❖ L'autoréalisation induit une faculté à se réaliser par ses propres moyens. L'individu est appelé ainsi à se construire, et à avoir une décision sur son développement personnel dans la société.

Le schéma suivant donne un aperçu général du modèle fonctionnel de l'autodétermination.

Figure 21

Modèle fonctionnel de l'autodétermination (Caouette, Lussier-Desrochers & Plichon, 2014)



ii. Modèle écologique ou interactionniste

Suivant ce modèle, le comportement autodéterminé d'un individu se focalise principalement sur les interactions qu'il se crée avec son environnement. Il est remarqué que ce dernier a une forte incidence sur le développement du sujet. Une tension naît donc entre la personne et son milieu, et un équilibre se trouve mis en place ; afin que l'individu puisse aisément se satisfaire et s'épanouir dans son milieu. Bronfenbrenner, principal auteur qui a étudié ce modèle, mettra en lumière six (6) types de systèmes écologiques.

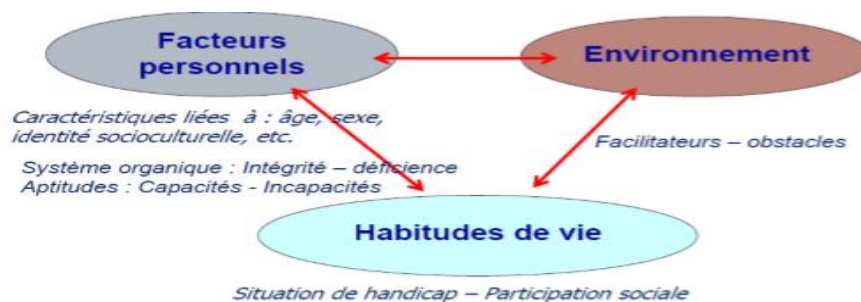
- Le premier système est le microsystème. Il est le milieu dans lequel l'individu participe et agit de façon directe. C'est le cas du milieu familial ou du milieu éducatif (formel) par exemple.
- Le deuxième système est le mésosystème. Il correspond à un ensemble de microsystèmes en interaction permanente. Comme exemple, un mésosystème peut se créer entre le milieu familial et l'école.
- Le troisième système est l'exosystème. Il représente le milieu dans lequel l'individu ne participe ni n'agit directement. Le sujet subit beaucoup plus l'influence de la société.
- Le quatrième système est le macrosystème. Plus global, il représente l'ensemble des construits idéologiques, des us, des cultures et des coutumes d'une culture. Les autres systèmes suscités dépendent entièrement du macrosystème.
- Le cinquième système est l'ontosystème. Il correspond à l'individu lui-même, avec ses capacités et aptitudes intellectuelles, morales et physiques.

- Le sixième et dernier système est le chronosystème. Il se rapporte aux influences du temps et des situations évolutives des personnes et/ou des milieux familiaux comme les naissances, l'adolescence, le premier jour d'école, etc.

Le modèle écologique justifie l'influence des facteurs de société sur le développement de l'autodétermination chez un individu. Et de ce fait, justifie également le déploiement de ses aptitudes pour l'accomplissement d'une action précise. Ceci s'observe particulièrement dans le déploiement des ressources physiques chez les individus déficients moteurs en milieu éducatif, qui font face aux aléas du milieu dans lequel il devrait se déployer. Le schéma suivant donne donc une synthèse générale des interactions entre l'individu (éléments d'identification personnelle et habitudes) et son milieu de vie.

Figure 22

Synthèse du modèle écologique ou interactionniste (Masse, 2015)



3.2.2. AUTODÉTERMINATION ET BUTS PERSONNELS

La TAD justifie le fait que les besoins d'un individu sont sous le contrôle d'un but particulier. Un acte posé dépend du contrôle autonome ou de l'environnement. Définir donc le but ou l'objectif par un acte est donc nécessaire. Tel est le cas pour les actes que pose tout apprenant dans le milieu éducatif, qui ont pour but principal la volonté d'être partie intégrante de l'environnement éducatif.

Selon Karoly (1999), le but est présenté comme une image intérieure à l'individu d'un résultat voulu ou souhaité par lui-même. Il représente en même temps la cible, le résultat et ce qui conditionne l'acte que posera le sujet, ainsi que la forme et l'intensité que cette action devrait avoir.

i. Taxonomie des buts personnels

De façon générale, l'article de Cosnefroy tiré de l'ouvrage dirigé par Carré et Fenouillet (2008) présente deux (2) types de buts.

- Les buts positifs attirent et permettent à l'individu de diminuer l'écart entre son état à l'instant initial, et son état voulu à l'instant final.
- Les buts négatifs ou d'évitement quant à eux provoquent la dynamique contraire à celle induite par les buts positifs, de sorte que l'individu augmentera l'écart entre son état final non voulu pour un état à l'instant. Elliot (2006) dira que ces buts sont nécessaires et indispensables à l'individu pour s'échapper, éviter ou se détourner de ce qui pourrait s'avérer néfaste à son épanouissement social.

Les buts personnels sont des « buts de haut niveau de généralité ... qui donnent sens à la vie » (Cosnefroy, 2008). Ils informent sur l'action que voudrait mener l'individu, mais également sur ce qu'il voudrait devenir. C'est ainsi que Carbonneau, Paquet et Vallerand (2016) distinguent deux grandes catégories de buts personnels.

a) Catégorie des buts extrinsèques ou externes

Cette catégorie se focalise sur les éléments externes à l'individu, qui pourraient favoriser son rayonnement ou sa valorisation. Le sujet produira des efforts, accumulera des ressources nécessaires ; afin de gagner en visibilité et en notoriété, et surtout en meilleure considération par ses pairs du milieu. La personne de ce fait développera progressivement une attitude responsable, et prendra conscience qu'elle devient un modèle pour d'autres personnes dans la même condition. C'est ainsi que se construisent les buts de responsabilité sociale, et ceux d'affirmation personnelle procurant chez le sujet un esprit de liberté et de contrôle de soi.

D'habitude, cette catégorie permet à la personne de tuer certains complexes, ou alors de s'émanciper et de transcender les limites qui pourraient lui faire des blocages à son plein épanouissement. Ford (1992) distinguera donc les buts d'appartenance, qui font partie de cette catégorie. Ceux-ci permettent de lutter contre l'isolement, et poussent l'individu à s'intégrer dans la société d'accueil.

b) Catégorie des buts intrinsèques ou internes

Ford y intégrera dans cette catégorie les buts affectifs, qui suscitent une envie forte chez l'individu ; ainsi que les buts dits cognitifs qui induisent chez le sujet la satisfaction de la curiosité, le développement de l'esprit de créativité, et l'acquisition du savoir. Les buts intrinsèques justifient principalement la satisfaction des besoins de la motivation déjà définis : la compétence, l'autonomie et l'affiliation sociale. Les buts intrinsèques participent au développement intégral d'un individu (cognitif, moral et physique) ; mais également à la création des liens avec les autres, et la participation sociale du sujet dans la société. L'atteinte

d'un but intrinsèque permet à l'individu de s'épanouir émotionnellement, et d'être moins dans la victimisation et les pensées négatives. La personne sera de ce fait de moins en moins dans les états de complexe d'infériorité, vis-à-vis des autres qui partagent le milieu avec lui.

Les buts personnels se forment dans des contextes situationnels divers et variés. Les milieux professionnels (Vandewalle, 2001), les milieux d'apprentissage ou éducatifs et les milieux de l'activité physique et sportive en sont les environnements de prédilection où se construisent ces buts. Nos travaux s'intéressent au cadre éducatif, et aux pratiques qui s'y intègrent comme le sport et l'activité physique. L'individu se trouvant donc dans ces différentes situations se fixera des objectifs précis (Sarrazin & Famose, 2005) ; et au même cherchera à développer ses compétences. Il serait donc important de se concentrer sur ces formes développées de buts personnels ; à savoir l'accomplissement, la compétence et la fixation des buts.

ii. Buts d'accomplissement et buts de compétences

Si l'on se réfère à l'article de Cosnefroy (2008), l'atteinte de la compétence suit trois (3) niveaux croissants.

- Premier niveau : la motivation de l'accomplissement ou le but d'accomplissement, qui induit l'individu à être conscient du fait que l'action à pratiquer peut réussir ou échouer. C'est exactement ce que l'on observe dans le cadre éducatif, et dans la pratique des activités physiques et sportives. L'action devient donc une forme de performance à atteindre par l'individu qui s'y investit. Ce but se comprendra plus tard par le concept de recherche de la performance positive, ou d'évitement de la performance négative. Et ceci encouragera le sujet dans la prise de risques.
- Deuxième niveau : l'orientation des buts permettra à l'individu de définir lui-même ses objectifs, et d'établir la dimension de l'action à effectuer.
- Troisième niveau : la compétence proprement dite, qui s'identifie au sentiment d'efficacité personnelle.

iii. Fixation des objectifs

Étudiée par les psychologues Locke et Latham, la fixation des objectifs ou « goal-setting » est le résultat des réflexions sur le lien entre les buts personnels et la performance à atteindre. Notamment sur la difficulté des objectifs à atteindre, qui engagera d'énormes efforts venant de l'individu. Cependant, l'aspect spécifique de la tâche à accomplir suscite également l'atteinte d'une performance précise. Venir à bout de la difficulté ou de l'adversité est preuve

d'un engagement personnel à réussir, et à se donner les moyens. Pour y parvenir, les auteurs fixent certaines caractéristiques fondamentales.

- L'influence de la difficulté des buts personnels présente le lien entre les buts difficiles et la performance. Plus le but s'avère difficile à réaliser, plus la performance à livrer sera élevée. L'aspect spécifique et la difficulté sont donc ici les deux (2) propriétés que relève Cosnefroy.
- Les conditions de l'efficacité déterminées par : la complexité de la tâche à effectuer et les aptitudes du sujet ; l'engagement personnel et la maîtrise du but fixé ; et la situation de rétrocontrôle (ou feedback) sur l'action exercée à l'instant, qui permet à l'individu de réguler ses efforts (soit en les augmentant, soit en les diminuant).

3.2.3. LIMITES DE L'AUTODÉTERMINATION

Elles sont importantes d'être relevées, car l'être humain est très souvent confronté aux situations qui se posent comme des freins à sa détermination personnelle ; causant très souvent des frustrations dans la société dans laquelle il évolue. Nuss (2015) fera remarquer qu'il n'existe pas une liberté complète dans les actions que posent les individus.

Les limites de l'autodétermination sont très observables chez les sujets en situation de handicap quelconque. En effet, ces derniers font face à des barrières précises, en lien avec leur autodétermination.

- ❖ Nous noterons tout d'abord la perte de l'identité du sujet. Jossevel (2015) parlera de l'effet du curateur, ou la mise sous curatelle. Le sujet qui fait face à cette barrière apparaîtra désormais comme un « super homme », qui doit toujours être dans les justifications des actes qu'il pose. Le curateur impose peu à peu le mode de vie de l'individu. Il devient donc très difficile pour lui désormais de retrouver son identité d'antan, s'il reste dans les engagements de la pratique de l'activité qui lui aura permis au départ de satisfaire à ses besoins psychologiques fondamentaux.
- ❖ Ensuite, nous relevons l'influence de l'entourage du sujet, qui pourra se placer en opposant à la quête d'autonomie de celui-ci. Ceci se trouve très souvent remarquable lorsque les aléas du manque de culture et de sensibilité, de l'ignorance et de l'intolérance des personnes qui constituent l'entourage (plus ou moins immédiat du sujet), vont s'exprimer ; et agir de ce fait contre la détermination personnelle.

Notons également que la liberté de l'autodétermination d'une personne se trouve compromise par l'engagement commun d'une population. En effet dans une société, il arrive

que la volonté d'une population absorbe celle d'une entité individuelle. Le sujet en société se retrouve parfois malgré lui, à suivre la volonté de la masse ; pour le bien-être de la communauté dans laquelle il s'identifie. Parfois, il s'agit également d'un comportement communautaire, afin d'échapper à un quelconque danger ou de maintenir un sursis. C'est ce que montrent les auteurs Mbaha et Tchounga (2020) dans leur article, où ils évoquent les comportements des populations afin d'éviter les risques de danger. Ils convoquent de ce fait le concept de motivation à la protection développé par Rogers (1983), qui permettrait de donner une explication aux comportements des communautés pour se prévenir des risques naturels. Ces comportements dépendent de la perception communautaire, et des représentations sociales des dangers. Les auteurs cités diront que « l'ensemble formé des risques naturels vécus et ceux perçus produit un schéma idéal qui commande l'action et l'inaction ». L'action et l'inaction sont choisies par la population ; sans forcément se soucier de ce que le sujet lui-même ressent. Ce dernier, s'il veut donc rester membre de la communauté, il se rétractera et mettra ses engagements motivationnels personnels au second plan.

3.2.4. AUTODÉTERMINATION ET ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES

Plusieurs recherches ont présenté l'importance de la TAD dans l'investissement de l'individu pour la pratique des activités physiques et sportives. Plus l'intérêt pour les activités physiques et sportives est élevé, plus le comportement autodéterminé (se référant la pratique) s'affirme et se construit. De nombreuses études, parmi lesquelles celle de la thèse de Radel (2009), se rejoignent pour dire que les actes autodéterminés d'un individu investi dans les pratiques sportives se développent sous diverses dimensions. Évoquant entre autres les travaux de Cury et Sarrazin (2001), l'auteur relève d'abord la grandeur de l'investissement personnel et le bas taux de découragement des individus. Ensuite, l'implication et la performance élevée ont aussi été mises en lumière ; notamment grâce aux travaux communs de Vansteenkiste, Simons, Soenens et Lens en 2004. Plus loin, sera ajoutée l'ampleur de la production des efforts, lorsque par exemple les activités physiques et sportives sont pratiquées en milieu éducatif. Plusieurs travaux auront démontré cet aspect de fond en comble (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008).

De nombreux chercheurs ont plutôt mis en exergue l'impact de l'environnement sur le développement des comportements autodéterminés, relevant du degré d'engagement des individus sportifs. L'accompagnement et le suivi des sujets seraient déterminants pour la construction de leur autodétermination. Lorsque l'individu se trouverait dans son accompagnement plus en liberté d'action, ils développeraient davantage des exploits brillants

que lorsque le contrôle s'empare de son suivi. Autre chose, les actes de découragements et d'abandon sont très souvent liés aux aléas contraignants du milieu dans lequel évolue un individu.

Le climat social entre l'entraîneur (ou toute autre personne qui s'occupe du suivi et de l'accompagnement) et le sportif, se présente comme un facteur environnemental pouvant voir une influence sur les comportements autodéterminés. Radel (2009) distinguera deux (2) catégories de facteurs, à partir de leurs influences décrites par Mageau et Vallerand (2003).

- **Les facteurs soutenant l'autonomie du sportif.**

Ici, l'entraîneur fait preuve de grande attention pour le sujet ; il est à son écoute (volonté et suggestions potentielles) et est attentif aux sentiments ressentis par lui. C'est exactement ce qui serait observable chez les sujets à besoins spécifiques (comme les personnes en situation de handicap) investis dans les activités physiques et sportives. Leur accompagnement nécessite beaucoup d'attention et de tact pour l'entraîneur ; même quand il s'agirait de prendre une décision pour l'amélioration de leur performance. Ceci est dû surtout par l'état psychologique du sujet déficient, état que nous avons déjà décrit. Les entraîneurs devraient également pousser les sportifs à prendre davantage des initiatives pour eux-mêmes.

Toutefois, cette forme peut s'avérer dangereuse ; car le sujet sportif pourra se reposer facilement sur ses lauriers, et se croire arrivé à son apogée.

- **Les facteurs contrôlant l'autonomie.**

Ils s'opposent aux premiers facteurs. L'entraîneur se montre strict, directif et très formel. La volonté du sportif n'est pas forcément prise en compte. Seule l'atteinte de la performance est considérée, et est au centre des séances. Une autre pédagogie d'accompagnement est ainsi soulignée, où l'entraîneur est l'unique décideur. Ce dernier utilise la récompense, la limite et la punition pour pousser le sujet vers ses retranchements. Celui-ci donc, s'il reste ouvert, développera des actes autodéterminés afin d'avoir les récompenses, ou de fuir les punitions.

Cette forme peut effectivement pousser le sportif au découragement, si son état psychologique n'est pas prêt à supporter ce contrôle sur lui.

La motivation via la TAD permet d'avoir des aspects précis et personnels, sur la volonté de participation sociale et de pratique des activités physiques et sportives à durée indéterminée chez l'individu. C'est en fait la raison du travail de nombreux éducateurs et entraîneurs investis dans les recherches. Ceci permettrait de mettre sur pied des programmes

et dispositifs motivationnels, qui tendent à rendre possible l'établissement de milieux propices à l'épanouissement et au développement global des individus.

La TAD développée par Déci et Ryan permet de justifier les origines d'un comportement ; ce dernier qui aura un impact sur l'engagement des personnes à pratiquer les activités physiques et sportives. Le sujet doit être volontaire, motivé afin de produire un comportement autodéterminé. Ce qui justifie le choix de celui-ci pour un sport précis, qu'il affectionnerait en état. Son engagement à ce sport pourrait lui permettre de tirer un bénéfice précis ; précisément un rayonnement ou une valorisation de ses atouts dans son environnement de production. Mais d'autres raisons peuvent également justifier son engagement pour la pratique sportive ; comme le bien-être et l'équilibre psychologique, la sortie de la timidité, la lutte contre la ségrégation et la marginalisation, etc. Pour toutes ces raisons, il est donc important de mettre en relief les formes de comportements autodéterminés ; principalement ceux relevant du type d'engagement (persistance ou découragement/abandon), de l'intensité de l'engagement (autohandicap) et de l'atteinte de la performance.

i. Comportements autodéterminés d'engagement

Les éléments de la motivation intrinsèque et d'identification (régulation de la motivation extrinsèque) permettent à l'individu d'entretenir des émotions nobles ; et de s'investir davantage dans la pratique des activités physiques et sportives, par le développement de la persistance. C'est en cette idée que repose la profondeur d'une partie des travaux rendus par l'article commun de Brunel, Chantal et Schiano-Lomorieollo (2008). Toutefois les mêmes auteurs présenteront que les autres régulations de motivation extrinsèques, peuvent conduire le sportif vers des comportements très peu adaptés à une bonne pratique sportive ; notamment la production des comportements agressifs et violents, pouvant conduire vers le découragement et l'abandon si leurs espoirs mis sont vains.

L'engagement autodéterminé ou motivationnel dépend beaucoup plus de l'environnement. Celle-ci impose une pression au sujet, qui se retrouve soit dans la persistance si son autonomie est mise en avant ; soit alors dans l'abandon si la pression du milieu lui est néfaste pour sa volonté. De toute façon, l'objectif principal de l'engagement (quelle que soit la forme) demeure la production de la performance élevée et répétitive, durant tout le temps que sera pratiquée l'activité physique et sportive par un individu ; ainsi que la raison pour laquelle elle sera pratiquée. Ce qui impliquerait le pratiquant à entretenir une certaine tension permanente.

ii. Comportements autodéterminés et épuisement psychologique

La tension qui naît de la quête permanente de la performance, est un construit des nombreux défis et de la demande incessante du public. Pour rester à un haut niveau, le pratiquant devra surmonter la pression qui s'est installée progressivement. Ceci peut entraîner à la longue chez l'individu un désengagement (de nature psychologique, physique ou émotionnelle), une perte d'intérêt à faire de la performance et même une réduction progressive de celle-ci : certains nombreux auteurs ont parlé d'épuisement psychologique ou « burnout » (Raedeke & Smith, 2001).

C'est la construction et l'entretien permanent des comportements autodéterminés de haute valeur qui peuvent agir en éléments de prévention du « burnout ». Il a aussi été démontré à travers les travaux de Lemyre, Treasure et Roberts (2006), en complément de ceux de Lemyre, Roberts et Stray-Gundersen (2007), que le changement de forme de motivation (tenant compte de l'influence environnementale) pourrait favoriser la construction des comportements autodéterminés ; et agir ainsi en facteur préventif de l'épuisement psychologique du sujet.

iii. Comportements autodéterminés et intensité d'engagement ou autohandicap

La pression de l'influence extérieure peut agir de façon néfaste sur l'estime de soi du sujet rendu à de hautes performances, dans la pratique des activités physiques et sportives. Très souvent, l'absence de forte concurrence limite le pratiquant dans son processus d'augmentation de performance. La diminution des efforts s'installe, par une disparition progressive et volontaire d'engagement. L'individu sportif provoque ainsi ce que Berglas et Jones (1978) ont appelé autohandicap.

L'autohandicap est donc ce blocus ou cette limite de réalisation créée par l'individu lui-même ; qui l'empêche de produire des performances encore plus élevées que celles qu'il a à l'instant. Elle va contribuer avec le temps à la production de mauvaises performances. Toutefois, Berglas et Jones (1978) reconnaîtront que l'autohandicap représente « toute action ou choix d'un niveau de performance qui augmente la probabilité d'externaliser (ou d'excuser) l'échec et d'internaliser (ou d'accepter raisonnablement) le succès ». Ainsi, ce comportement caresse l'estime de soi ; car si la performance n'est pas à un bon niveau, le sujet sportif pourra dire que ce n'est pas forcément de sa faute à lui. Les comportements d'autohandicap ont été clairement définis par de nombreuses recherches. C'est ainsi que nous observerons la consommation des substances illicites (drogues, alcool, autres stupéfiants,

etc.); la diminution et même l'absence d'entraînement ou du rythme dans l'exercice ; la baisse des efforts physiques et psychologiques ; l'usage volontaire de mauvaises conditions à la réalisation de bonne performance (infrastructures pas adaptées ou appropriées, kit ou package d'entraînements de mauvaise qualité, etc.) ; et surtout et pas des moindres raisons, l'accusation des conditions physiques (handicaps ou déficiences, maladie, blessures, etc.).

Le souci que le sujet aura pour son apparence lui permettra de prévenir toute attaque de son amour propre (estime de soi). C'est ce qui se passe lorsqu'ils font face à une diminution perçue de leurs aptitudes ; se protégeant ainsi de l'échec ou d'une dévalorisation personnelle. Toutefois, le recours au autohandicap peut entraîner la baisse du niveau de comportement volontaire (motivation autodéterminée).

3.3. MOTIVATION ET AUTODÉTERMINATION : ENJEUX ET IMPLICATIONS DANS LA RECHERCHE

Notre étude veut donner un sens aux actions des individus déficients moteurs en quête d'inclusion dans le milieu éducatif (l'environnement académique ici). Le levier d'inclusion ici est la pratique des activités physiques et sportives adaptées, en vue de la valorisation de leurs aptitudes/capacités physiques. Ces activités, comme toute autre pratique éducative, devraient être libres et ouvertes à tout étudiant en apprentissage dans le milieu universitaire. Nous noterons que la pratique de ces activités est de nature parapédagogique, ne relevant pas forcément des procédés d'enseignement-apprentissage en salle de cours. Elles nécessitent un espace ou une plateforme d'expression bien déterminée ; dans laquelle il est nécessaire pour le sujet déficient moteur de déployer des élans motivationnels, et construire de ce fait des comportements autodéterminés.

Il serait judicieux pour notre étude de présenter les enjeux généraux de la motivation et de l'autodétermination. Ensuite, de se concentrer de façon particulière sur les enjeux pour les pratiques éducatives ; ce qui nous permettrait de présenter l'implication de la théorie de la motivation et la TAD dans notre étude.

3.3.1. ENJEUX GÉNÉRAUX DE LA MOTIVATION ET DE L'AUTODÉTERMINATION POUR LES SUJETS DÉFICIENTS MOTEURS

La motivation de façon générale se présente comme étant un élément qui se place entre les étiologies (et/ou les origines) de la déficience motrice et ses conséquences sur le vécu du sujet déficient moteur. La survenue du handicap (quel que soit son degré d'atteinte ou son niveau),

très souvent de façon imprévisible et inattendue, laisse des séquelles qui agissent à divers niveaux sur la psyché du sujet porteur.

D'habitude, l'estime de soi des sujets déficients moteurs prend un grand coup. Le moral atteint, l'individu s'interroge sur l'image de son corps « différent » ; il supporte peu la dépendance, et devient dubitatif de ses capacités/aptitudes face aux pratiques qui mettront en œuvre son physique. C'est donc en ce moment que le processus motivationnel peut se définir. L'estime et l'image de soi, ainsi que la perception des aptitudes du sujet déficient moteur auront un rôle primordial dans ses comportements volontaires d'engagement. L'individu essaiera progressivement de s'émanciper malgré son handicap, et de s'intégrer progressivement dans la société.

La motivation et l'autodétermination agiront pour réduire les blocus, et éliminer progressivement les barrières qui pourraient empêcher la pratique des activités sociales pour le sujet en quête d'intégration. Mais pour atteindre la participation sociale, Bovio (2016) aura montré que plusieurs éléments vont se combiner ; afin de stimuler le processus motivationnel et les comportements autodéterminés chez le sujet déficient moteur :

- il faudra définir le domaine ou le cadre environnemental dans lequel l'individu voudra s'épanouir ;
- le soutien affectif est davantage interpellé, exclusivement pour motiver le sujet en lui présentant sa capacité à agir ;
- l'accès aux infrastructures du système dans lequel le sujet évolue, ainsi que le comportement social (regard de l'environnement, préjugés), ne devraient pas être des opposants à la volonté du sujet.

Le schéma suivant présente en gros la relation de ces éléments inclusifs ou intégratifs, dans une dynamique de participation sociale des personnes en situation de handicap moteur.

Figure 23

Lien des élans inclusifs/intégratifs par la participation sociale (Bovio, 2016)



3.3.2. MOTIVATION ET AUTODÉTERMINATION CHEZ LES SUJETS DÉFICIENTS MOTEURS ET PRATIQUES ÉDUCATIVES

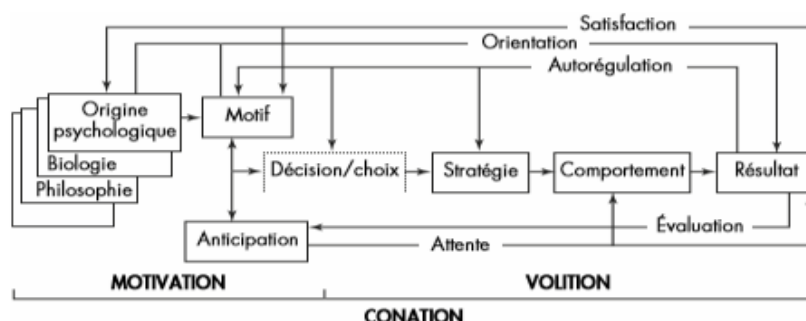
Dans ses recherches, Fontaine (2020) aura dit que « la satisfaction des besoins peut être bénéfique à l'engagement des élèves à besoins spécifiques (investis) dans les projets d'intégration ». Cette assertion présente bien l'intérêt que nous avons décidé de mettre sur les actions personnelles ou motivationnelles du sujet déficient moteur en situation d'apprentissage, dans un milieu éducatif ordinaire comme l'Université. Pour parvenir à la satisfaction de ces besoins, des comportements autodéterminés doivent se développer chez le sujet.

La haute estime du sujet déficient moteur en milieu éducatif est davantage à considérer. C'est en fait ce que relèvent Pintrich et Schunk (2002) dans leurs recherches. En effet, les auteurs diront que « l'image de soi du sujet joue un rôle important dans la dynamique d'engagement personnel ». Celle-ci (rapportée au regard que l'individu a de ses aptitudes ou capacités à s'investir dans la pratique d'une activité quelconque) est celle sur quoi se basera le sujet, lorsqu'il se trouvera en train de faire des choix d'activités ; c'est-à-dire, orienter ses buts personnels qui déterminent son engagement. Le porteur d'un handicap physique commencera en essayant de soigner son image, ou ce qu'il pense renvoyer à l'appréciation extérieure ; en évitant toutefois d'en faire une préoccupation ou une fixation, qui pourrait le détourner de sa volonté de transcender son état physique en allant au-delà de ses aptitudes.

Il se mettra donc en place tout un modèle par étapes de la motivation, favorisant les élans intégratifs du sujet déficient moteur. Le schéma suivant donne une idée générale de la motivation intégratrice.

Figure 24

Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2008)



L'analyse de cette architecture met en évidence plusieurs éléments dont les approches doivent être éclairées ; éléments nécessaires à la production de l'autorégulation, qui

déclenchera une orientation des buts personnels, et enfin la satisfaction des besoins. Il s'agit : des étapes ou clés de la motivation ; de la volition ; et enfin de la conation.

i. Motivation et ses clés

La motivation est un construit qui se définit en sept (7) étapes ou clés hiérarchiques : l'origine, le motif, l'anticipation, le choix, la stratégie, le comportement et le enfin le résultat.

a) Origine de la motivation

Selon la lecture du schéma, l'origine de la motivation peut être de trois ordres : psychologique, biologique ou philosophique. Pour le cas de notre étude, l'origine de la motivation du sujet repose sur son état de déficience motrice. Celle-ci a une double dimension biologique, et psychologique. Cependant, il est nécessaire de noter que l'état de déficience puisse avoir une dimension philosophique.

L'origine dite philosophique se trouve comme étant la première à être mise en vue par les philosophes, qui se sont interrogés sur la raison des actions posées par les individus. Pour Socrate et Platon évoqués par Fenouillet dans son chapitre intégré dans l'ouvrage collectif dirigé par Carré et Fenouillet (2008), « la raison de l'action est le produit de l'intellect et de la volonté ». En d'autres termes, la logique et la passion de l'humain seraient explicatifs des actes posés. Platon considèrerait la passion comme intérieur à l'individu, et conduisant celui-ci vers l'activité. L'intervention de la réflexion ou de la logique ne vient pas s'opposer à la passion ; mais confère à l'individu à de rendre compte des avantages de l'action qu'il posera pour son épanouissement.

L'origine psychologique est un prolongement du foyer philosophique de la motivation. La passion et la logique permettant de distinguer le comportement humain et celui de l'animal. La passion est de nature inconsciente, relèvera Freud (1946) quand il soulignera qu'elle est « la cause ultime de toute activité ». Cette pulsion permettra à l'humain de développer une énergie propice à l'action. Cette énergie qui sera greffée aux besoins de l'humain.

Les besoins sont perçus suivant une conception psychologique ; mais fondamentalement, suivant une conception physiologique ou biologique. Suivant l'aspect biologique, la satisfaction des besoins est vitale pour le bien-être physique du sujet. Le besoin satisfait fait suite à un manque décelé, qui doit absolument être comblé.

b) Motif de la motivation

Il représente le deuxième niveau du modèle intégratif de la motivation. Le motif détermine la démarche de détermination d'un acte posé pour un but personnel précis, sans forcément connaître son origine stricte (d'ordre biologique). Il représente « la composante dynamique et directionnelle de l'acte concret » (Nuttin, 1991). En d'autres termes, le motif de la motivation explique l'orientation que peut prendre un acte motivé ; ainsi que l'intensité des efforts que l'individu devrait fournir pour arriver à la satisfaction de ses besoins. Deci et Ryan (2004) iront dans le même sens, en ajoutant que cette orientation préalable permet de changer de comportement ; et de justifier un acte autodéterminé.

Le motif s'intéresse aux substrats psychologiques de la motivation ; mais aussi aux contenus liés à la culture, la sociologie ou au contexte dans lequel l'acte est posé. Dans notre étude, il s'agira ici de nous intéresser au cadre éducatif et à ses pratiques. L'apprenant en contexte éducatif a pour but personnel ultime soit l'amélioration de ses aptitudes, ou le contraire face aux réalités des manques qu'il ressent après réflexion. Le but personnel ici sera vu sur une double dimension, décrite par les travaux de Fishbach et Ferguson (2007) : comme une construction mentale d'un acte final, issue d'une réflexion mûrie ; ou l'idée concrète et observable de l'acte posé.

c) Anticipation

S'intéressant à l'idée mentale d'un but personnel issue des réflexions d'un individu, ce dernier peut se définir un construit imaginaire de la situation dans laquelle il pourra se trouver après la pose d'un acte. De ce fait, il pourra adopter et adapter un comportement précis. C'est cette attitude qui constitue le mécanisme d'anticipation.

d) Choix

Face à la persistance de la satisfaction des besoins, l'individu devra faire un choix sur l'activité à pratiquer pour son bien-être et son épanouissement dans l'environnement ambiant. Le choix se fera en tenant compte de plusieurs paramètres liés à la motivation.

e) Stratégie

Elle représentera le circuit ou le chemin que définira l'individu, afin d'atteindre ses buts personnels. La stratégie montrera comment le sujet s'y prend, et ce qu'il pourra faire afin de

poser l'acte qu'il aura choisi. L'efficacité d'une stratégie déterminera l'efficacité de la performance de la personne.

f) Comportement

Les études behavioristes précisent que l'intérêt porté au comportement des individus est capital, pour davantage comprendre les processus motivationnels des individus en situation éducative ; notamment les apprenants déficients moteurs. L'investissement mis pour poser un comportement déterminé (persistance et intensité) est un indicateur de pointe pour cerner l'action finale. Bien que ces éléments d'investissement ne déterminent pas forcément le degré (plus ou moins élevé) de la motivation.

De façon plus large, Nuttin (1991) donnera une double dimension à lecture du comportement.

- Dans un premier espace plus réduit, il s'agit de l'action exercée par une personne. Il est le résultat d'une combinaison stimulus – action posée, selon une approche behavioriste (conditionnement).
- Dans un système bien plus élargi, le comportement représente un ensemble de procédés fonctionnels d'ordre psychologique.

L'interprétation globale du comportement devrait effectivement tenir compte de ces deux (2) approches, pour être saisie à travers les processus motivationnels du sujet.

g) Résultat

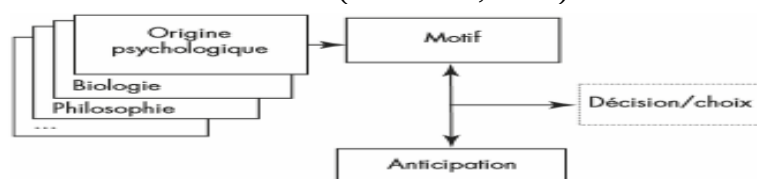
Le résultat de la motivation se lira à deux niveaux de considération.

- Le premier niveau de considération sera sur l'individu même. Celui-ci ayant dirigé l'action à poser, pourra à la fin poser un bilan sur le rendu et en tirer des conclusions.
- Le second niveau relève de l'approche scientifique pendant les recherches sur la motivation. Tout type de résultat peut faire l'objet d'énormes études. Ce qui empêche un effet robotique du résultat motivationnel.

Après la prise de connaissance des sept clés de la motivation vue sous son modèle intégratif, il devient plus spécifique de scinder ce modèle en des parties plus réduites et bien plus précises. La première partie permettra de comprendre la force et l'intensité, la forme, le chemin et surtout la nature du comportement. L'ensemble réduit en question qui comprend donc l'origine (psychologique), le motif et l'anticipation du comportement représente l'approche motivationnelle préliminaire (ou de base).

Figure 25

Préliminaires de la motivation (Fenouillet, 2008)



ii. De la conation à partir de la volition

La deuxième partie du modèle intégratif de la motivation représente ce qu'on appellera la volition. Il s'agit du circuit qui donnera un sens à l'action posée ; ou à la pratique d'une activité précise lorsque le comportement est impulsé. Impulsée par le choix ou la décision, la partie volitionnelle sera composée de la stratégie, du comportement et du résultat.

Figure 26

La volition (Fenouillet, 2008)



Restant dans cette même approche de compréhension, le moteur de recherche en ligne Wikipédia (2021) présentera que « La volition est un acte par lequel la volonté se détermine à quelque chose ». En d'autres termes, l'acte final est le fruit de la volonté d'un individu. Afin d'atteindre son but, le sujet se mettra dans la pratique d'une activité dont il devrait mûrement en savoir les tenants et les aboutissements de ses actions. C'est en fait la particularité dans la compréhension de TAD.

La volition intègre l'atteinte des buts personnels, comme l'efficacité personnelle est individus. Cet avis fait en tout cas la quintessence du point de vue de Bandura (2003). Pour cela, elle doit se référer à la connaissance de l'origine de ces actes motivés. Nous comprenons donc la motivation au sens restreint, et la volition permettront d'avoir un panorama large dans la saisie de la motivation en grandeur nature : c'est la conation. Cette dernière selon Huitt

(1999) renvoie à la jonction entre ce qui est connu et les éléments ressentis, qui poussent au comportement et sa raison d'être. Cette approche fait référence au rapport qu'il y a avec les décisions, la force, les capacités à poser un acte précis.

3.4. RELATION ENTRE LA MOTIVATION, L'AUTODÉTERMINATION ET LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Parler d'une relation certaine entre la motivation et l'autodétermination avec les aspects de développement humain fait intervenir plusieurs facteurs. Ces derniers qui poussent l'individu à impulser sa construction ; tant sur le plan émotionnel, que sur sa contribution à développer ses capacités plurielles (motrices pour le cas échéant). Et de ce fait, à se construire également une identité qui lui permettra de façonner son sentiment d'appartenance à l'environnement sociétal. C'est exactement ce qui se passe avec les étudiants déficients moteurs investis dans le sport ; qui non seulement se battent à appartenir par les APSA à la communauté sportive académique ; mais surtout à s'inclure pleinement à la vie de l'Université d'accueil.

Il sera donc question pour nous dans cette section particulière de définir le lien que la motivation et l'autodétermination ont avec le développement humain ; lien qui offrira une place au concept de l'agentivité humaine de Bandura. Et par la suite, nous présenterons l'action de la théorie du comportement planifié sur la construction du caractère, et le développement des aptitudes de l'individu.

3.4.1. UN LIEN TRÈS ÉTROIT AVEC LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN : L'IMPLICATION CERTAINE DE L'AGENTIVITE HUMAINE

Il est conforme le fait de prétendre au développement humain (dans un cadre global), en passant par le biais des aspects de motivation et/ou d'autodétermination. Selon Poissonnier et Delaunois (2019), la gestion du capital ou du développement humain tient compte de toutes les dimensions humaines. Notamment celles basées sur les connaissances intellectuelles, le savoir-faire (les aptitudes/compétences physiques), le savoir-être (en rapport avec sa relation avec la société), et surtout les besoins psychologiques personnels (à assouvir pour l'épanouissement de l'individu). C'est précisément l'intérêt primordial de toute organisation comme le milieu éducatif.

Les capacités diverses d'un sujet constituent le fruit d'une accumulation de savoirs précis, nécessaires pour son rayonnement dans la société dans laquelle il voudrait se construire et

s'identifier. Cet exercice remet l'humain au centre des organisations ; tel est le paradigme actuel de l'éducation. Le développement humain renvoie donc à la capacité du sujet à grandir, s'émanciper, évoluer, changer de forme. Ceci passera certainement par des actes de motivation qui construiront peu à peu son être.

La motivation (intrinsèque surtout) semble être la source primaire d'engagement de l'être humain investi dans des pratiques de développement personnel. L'individu se constituera ainsi comme un « agent » à son émancipation ; en s'impliquant de son propre chef à des actions intentionnelles de son développement. Cela nécessitera des facteurs liés à la culture (perception, idées préconçues ...), et liés aussi au déploiement de toute forme d'aptitudes. Dans leur rendu participatif scientifique au Traité de psychologie de la motivation, Brewer et Carré (2009) souligneront que « (...) Les traits fondamentaux de l'agentivité donnent à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans sa capacité à s'adapter... ». Cette assertion prouve avec précision l'importance de la perspective agentique.

i. Origines de l'agentivité humaine

Dire de l'humain qu'il serait lui aussi agent de son propre développement, c'est surtout considérer l'implication de ses sens, sa motricité et son système nerveux. Les actions de ces trois (3) systèmes physiologiques étroitement liés se placent primordialement à l'origine de l'agentivité humaine. Bandura (1997) estimera que ces substances fonctionnelles de la physiologie humaine sont nécessaires à la réalisation des actions efficaces pour l'atteinte d'un but spécifique par l'individu.

L'expérience qui naît du contrôle que se font les personnes de leurs activités motivées contribue à la formation d'une assise nerveuse particulière. Celle-ci développera des aptitudes permettant à l'individu de s'épanouir dans la société. Les développements moteur et/ou psychomoteur qui feront place seront un atout de pointe à poser des actes adéquats et d'adaptation au milieu ambiant. Toutefois, il est opportun de souligner que l'action entremise dépend des réalités du secteur de société concerné. Ce sera le rôle principal de l'agentivité humaine ; celui d'expliquer la nature « biopsychosociale du développement » (Brewer & Carré, 2009).

L'individu, « agent » de son éclosion, mettra spontanément en place un système permanent de réflexion ; ce qui lui permettra d'imaginer des actions concrètes, potentiellement applicables pour son épanouissement conforme, et son adaptation dans le

milieu. Cet aspect permet d'avoir une idée sur les mécanismes mis sur pied par l'humain, afin de développer ces réflexions.

ii. Caractères fondamentaux de l'agentivité humaine

L'individu développe des idées d'actions contrôlées et motivées pour son émergence dans son environnement quotidien. Ce qui fait aussi de lui un humain. Cependant, il serait judicieux pour nous de faire des analyses sur ce qui ferait de lui un « agent » de son développement. Les auteurs Brewer et Carré (2009) auront déterminés quatre (4) éléments de base pour cela ; caractères que nous nous sommes appropriés autrement pour notre étude.

a) Intention

L'individu « agent » est tenu de poser des actions intentionnées. Toute démarche d'activité est bien réfléchie et préparée. Le premier caractère de l'agentivité est donc le fait qu'il constitue une action consciente et intentionnelle. Elle est fonction du contexte, ou de la situation dans laquelle se trouve l'individu concerné. Ce dernier développe donc des comportements de circonstance, avec possibilité de s'adapter aux réalités de l'environnement d'accueil.

Brewer et Carré (2009) définisse l'intention comme étant « une représentation d'une action future non encore réalisée. ». Celle-ci met en œuvre un processus particulier de mise en condition par l'humain, et une mobilisation de ressources afin de réaliser cette action. De plus, les auteurs précédemment mentionnés nous auront renseignés du fait que l'intentionnalité est ancrée dans la dynamique motivationnelle (interne) de l'individu. De ce fait, un comportement planifié de l'individu « agent » se construit ; ce qui pourra mener en conséquence à plusieurs actions potentielles.

L'intention d'une action n'implique pas forcément que l'action soit posée par l'individu ultérieurement. Au contraire, il faudra que celui-ci soit convaincu du fait que cela reste possible et faisable. L'humain reste de ce fait le booster principal de la réalisation d'une action préalablement pensée par lui-même ; autant dans l'intention, que dans le comportement le poussant à poser l'acte.

Toutefois, l'action ne sera pas toujours réalisée telle que pensée par le sujet. Des aléas durant l'exécution de l'acte peuvent intervenir en perturbateurs ou en adjuvants, et modifier sa physionomie ; imposant à l'« agent » d'orienter son action en fonction des modalités rencontrées. Le tout restera d'arriver au but fixé au début par l'intention de l'acte. Concernant des éléments adjuvants à la réalisation d'une intention, les auteurs Brewer et Carré (2009)

diront que « Le défi des activités collaboratives est de réussir l'intégration des divers intérêts personnels au service de buts communs et d'intentions collectives poursuivies de concert. ». Nous comprenons ainsi que l'action combinée pour un but commun entre un agent principal et un autre agent qui suit lui son canevas, pourra permettre une symbiose forte entre les individus du milieu.

b) Anticipation dans la pensée

Ce caractère de l'agentivité humaine dépend exclusivement de la période propice à la mise en programme de prochains actes. C'est le moment pour l'individu de se fixer des objectifs à atteindre ; en prévoyant des imprévus potentiels durant l'exécution de l'action, et des étapes à franchir pour y parvenir. Ce sera l'étape de la planification de l'acte par le sujet ; développée de façon détaillée par les travaux de Bandura (1991), qui seront suivis par ceux d'autres auteurs.

Grâce à l'anticipation de la pensée, l'humain prévoit déjà sa démarche d'actions, palier par palier, afin de garantir son épanouissement dans la société. Et si cela doit passer par des mécanismes d'actions motivées d'adaptation au milieu, alors le sujet mettra tout en œuvre pour y arriver.

L'intention et l'anticipation de la pensée sont bien deux caractères de l'agentivité humaine qui se complètent pleinement, bien que se manifestant de façon différente et autonome.

c) Autoréactivité ou réaction personnelle

Un trait important de l'agentivité humaine réside sur la possibilité de l'agent d'installer en lui, un processus global d'autorégulation et d'encouragement par lui-même. Ce mécanisme, qui se met en place juste après l'intention et la planification de l'action, permet à l'individu de ne pas se croiser les bras. Il se met en position d'attaque, soit en façonnant lui-même l'application de l'action. Le sujet développe ainsi la capacité personnelle de réaction, il agit et devient acteur de son propre développement. Bandura (1991) décrira des processus précis au cours desquels l'individu s'observe, se met en examen en orientant lui-même ses aptitudes vers le but à atteindre, et impulse enfin une dynamique auto réactive. Cet état se remarque très souvent chez les personnes investies dans des activités sportives, qui doivent performer pour leur épanouissement.

La réaction personnelle conduit l'humain « agent » à s'identifier à une masse, une population ; et lui permet de s'inclure pleinement dans celle-ci. Encore plus quand la réaction le pousse à l'exploit et à la valorisation de ses atouts mis à contribution. Le sujet s'efforcera

dans ses actions entreprises, à rester dans une dynamique de satisfaction et de travail accompli ; sans se placer des limites ou des barrières à la réalisation de ces actions, ou à contourner tout élément qui lui empêchera d'atteindre son but.

La réaction personnelle conduit à un culte permanent vers l'effort, et développe de ce fait les aptitudes et capacités de l'individu. Ce dernier devient de plus en plus méritant de l'objectif, au fur et à mesure qu'il acquiert des connaissances spécifiques à l'atteinte de cet objectif. Cela devient comme un record à battre, un défi permanent à relever pour son bien-être. Il pourra se construire des balises personnelles, une discipline propre qui le poussera à se définir des contraintes et des censures personnelles pour garder la concentration. Ce qui devrait en principe lui empêcher tout découragement.

d) Autoréflexion ou réflexion personnelle

Ce caractère est le dernier qui particularise l'agentivité humaine. En effet, l'individu est appelé à toujours s'évaluer et examiner l'exécution de son action. Il développe une aptitude à la réflexion personnelle, qui lui octroie la mesure de prise en acte consciente de sa situation et des conditions de son amélioration. Le sujet grandit en expérience personnelle, mais aussi en observant les réalités d'autres personnes autour d'eux ; et il tire ainsi des leçons pour soi. L'autoréflexion conduira l'humain à croire davantage à ses potentialités, ce qui justifiera ses actions menées.

La réflexion personnelle pousse l'individu à gérer lui-même son existence, à savoir ce qui serait bien (ou pas) pour lui, et d'adopter de ce fait le comportement qui sied à son épanouissement général. Avec les autres traits précédemment mentionnés, l'autoréflexion donnera du poids à l'agentivité humaine ; en conduisant l'humain à adapter un comportement sur mesure.

3.4.2. THÉORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIÉ ET DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE D'APPARTENANCE

Développée par les travaux d'Azjen (1991), la théorie du comportement planifié (TCP) permet d'expliquer la prédiction des actions de l'être humain. Pour être plus précis, l'auteur cité dira que l'idée de la TCP fut de « prédire et expliquer le comportement humain dans des contextes spécifiques ... ». Elle met en œuvre le processus du contrôle et de maîtrise de soi par l'individu ; et forcément, présente une valeur ajoutée à la théorie de la motivation.

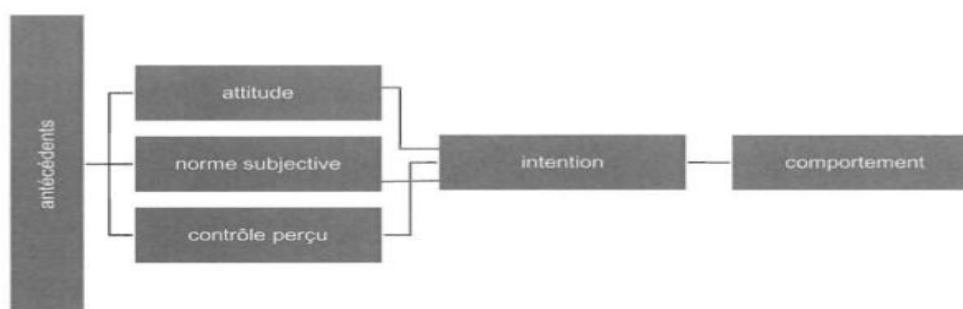
Autrefois, la motivation ne considérait pas forcément un plan d'action précis et particulier mis en place par le sujet motivé. Mais il aura fallu que des travaux s'intéressent davantage à certaines activités, surtout celles qui investissent pleinement les aptitudes physiques pour l'atteinte de performances sportives, pour reconsidérer l'apport de la TCP sur la motivation. C'est en fait ce que démontrent les travaux de recherche de Laidet en 2019. L'auteure confirmera que la TCP est la conséquence directe de l'intentionnalité ; premier caractère fondamental de l'agentivité humaine. Il sera donc défini les étapes de conception d'un comportement planifié.

- La première étape renvoie aux *antécédents* du vécu de l'humain dans son biotope d'accueil. En effet, c'est la condition d'être du sujet dans son milieu, qui pourra le pousser à l'idée de changement ; afin de se transcender, développer des aptitudes et potentiellement toucher à son plein épanouissement.
- Le deuxième niveau est représenté par trois (3) exigences :
 - l'attitude représente « degré d'affect ressenti envers un comportement précis » (Laidet, 2019), qui traduit le plaisir que peut procurer un comportement pensé par une personne ;
 - la norme dite subjective constitue le regard ou le jugement de l'entourage, face au choix porté par un individu qui adopte (ou pas) un comportement précis ;
 - le contrôle du comportement par l'individu est le rendu d'un processus censures personnelles, né des perceptions que se fait le sujet lui-même. Le contrôle appelle l'expression de la confiance personnelle de l'humain.
- Le troisième palier est celui de l'intention même, déjà développé un peu plus tôt dans notre exposé.
- Le quatrième et dernier stade sera celui de conception et l'exécution du comportement planifié proprement dit.

Le rendu schématique qui va suivre présente l'organisation fonctionnelle des différentes étapes conduisant au développement du comportement planifié.

Figure 27

Les étapes conduisant au comportement planifié (Laidet, 2019)



La TCP est un courant dont les extensions permettront de comprendre les caractères d'estime de soi et de confiance en soi, développés par un individu dans un milieu. Il naîtra progressivement un autre caractère lié à l'identité personnelle du sujet. Cette dernière sera fonction du cadre, et voudra donner une place à l'individu. Dans un environnement éducatif comme l'Université par exemple, c'est le plein statut d'étudiant à part entière que recherchera un sujet apprenant comme les autres apprenants ; afin d'éviter ce sentiment de marginalisation ou d'exclusion.

L'identité de soi relèvera de divers facteurs environnementaux, qui pourront avoir une influence sur l'attitude, la norme subjective et le processus de contrôle personnel. Les antécédents constituent le premier facteur d'influence. Il relève du statut même de l'individu dans le milieu ; de ses paramètres biologiques et physiologiques, ainsi qu'ethniques (comme le sexe, l'âge, la condition physique, les origines démographiques) ; et de ses diverses expériences vécues.

En 2014, Perrier et al. utiliseront ces variables liées aux antécédents, pour expliquer la raison qui pousse les individus en situation de handicap à s'investir dans les activités physiques et sportives ; dans un but ultime de construction de soi, et de développement du sentiment d'appartenance dans l'environnement d'accueil. C'est sur cet élément que se greffe notre étude actuelle. Le statut du sujet sera confondu à son identité en tant qu'acteur de la pratique sportive dans son environnement. Les travaux de recherche de Cieslak en 2004 nous renseigneront que cet investissement dans l'univers du sport s'avère être un véritable facteur de socialisation, capable de développer un sentiment d'appartenance chez le sujet.

Ce chapitre a développé les motifs particuliers qui peuvent justifier l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur, dans son investissement à la pratique des APSA dans le milieu universitaire. L'analyse de ces contours a permis de comprendre l'implication forte dudit étudiant, dans la dynamique de son inclusion à l'Université. La réussite de la démarche inclusive pour l'apprenant en situation de handicap moteur peut aussi passer par d'autres facteurs qui pourront faire la raison d'être d'autres études potentielles ultérieures.

La partie théorique que nous avons développée s'articule autour de trois (3) chapitres, qui sont en fait des exposés sous forme d'études précises de chacune de nos sous-variables indépendantes de notre recherche. Nous rappelons ici que notre travail entier a pour titre **"Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun"**. Ce sujet de recherche donne comme variable indépendante, **"dynamique d'inclusion"** ; et comme variable dépendante, **"valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun"**. Notre recherche pose le problème de la *limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun* ; duquel découle la question de recherche suivante : *comment la dynamique d'inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?*

Le premier chapitre intitulé « **Action publique d'éducation inclusive et valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun** » a été un développement de la sous-variable portée sur l'action publique d'éducation inclusive. Cette première étude pose le problème soutenu par la question suivante : *quels instruments actuels de l'action publique d'éducation inclusive permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun ?* Ce questionnement problème semble avoir un impact négatif sur le développement et la valorisation des aptitudes physiques de cet apprenant des différents cycles d'enseignement du secteur éducatif camerounais ; notamment dans les Universités.

Le deuxième chapitre intitulé « **Gouvernance universitaire d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun** », a été une déclinaison théorique de la sous-variable portée sur l'action de la gouvernance universitaire d'inclusion. Cette autre étude a posé la question suivante : *comment la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?* Cette question est posée à la vue d'éléments pouvant ralentir le rayonnement et la valorisation des aptitudes physiques dudit étudiant ; et précisément avec l'usage de la pratique des APSA comme levier d'inclusion académique pour lui.

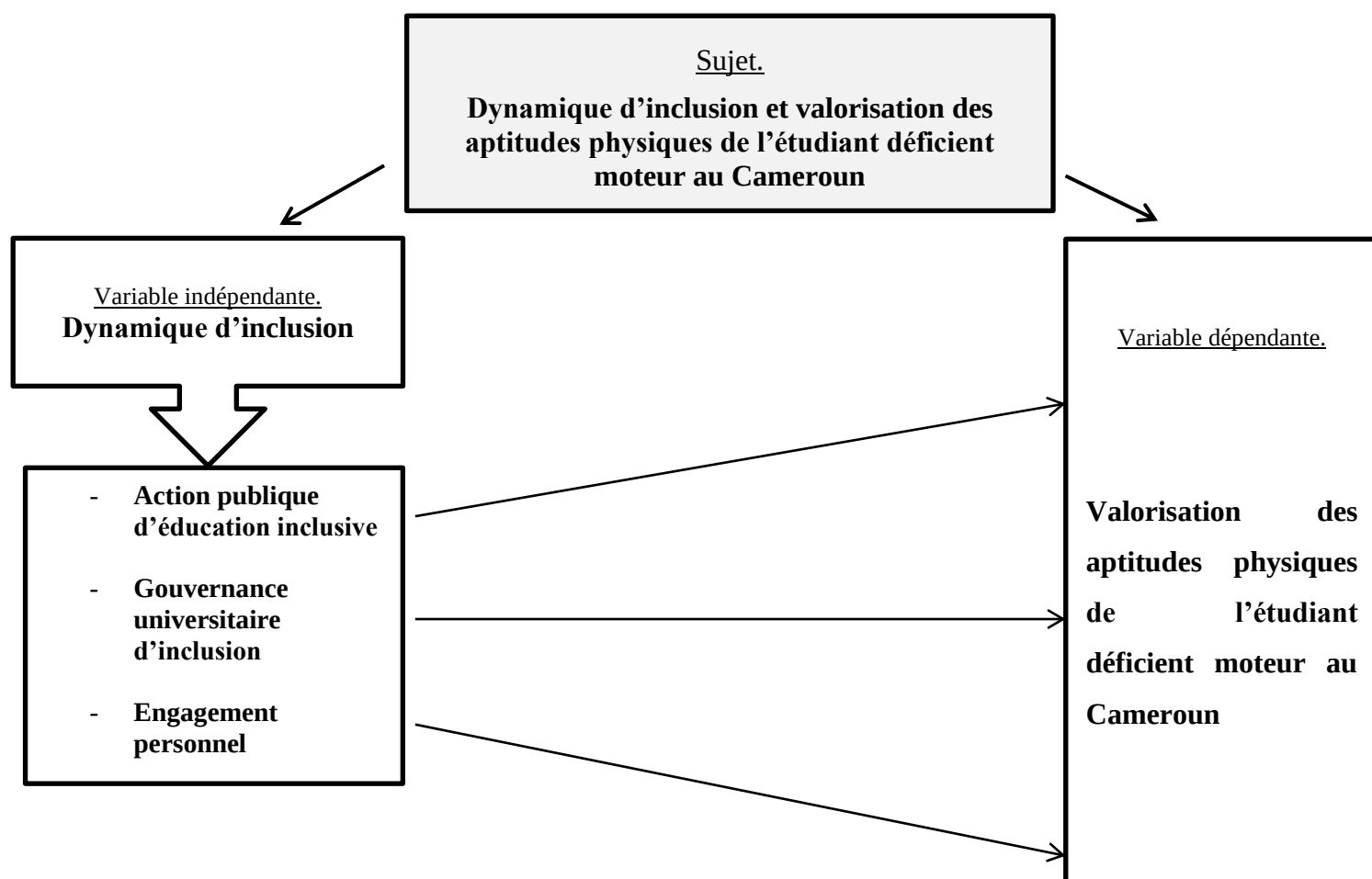
Le troisième et dernier chapitre de cette partie théorique, intitulé « **Engagement personnel et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun** », a offert un exposé porté sur la sous-variable traitant de l'engagement même de l'étudiant concerné. Cette ultime étude a posé le problème tenu par la question suivante : *quels mécanismes d'engagement personnel permettent la valorisation des aptitudes physiques*

de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ? Ceci justifierait la possibilité d'un frein à la valorisation des aptitudes physiques de ces étudiants, conduisant à une inclusion complète dans leurs institutions universitaires.

À l'issue de la construction théorique de chacune de ces études, il sera essentiel pour la suite de ce travail de présenter, analyser et interpréter les résultats de nos investigations ; afin de pouvoir en tirer un modèle précis d'élaboration d'un projet d'ingénierie éducative adapté à notre contexte d'étude. Mais avant, il est nécessaire de présenter un récapitulatif général de notre partie théorique de recherche, par une matérialisation schématique.

Figure 28

Récapitulatif général de la partie théorique (auteur)



DEUXIÈME PARTIE.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE.

La présente recherche est faite dans le but d'améliorer les actes d'inclusion universitaire de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ; par la pratique des APSA en vue de la valorisation de ses aptitudes physiques. Pour cela, nous avons trouvé nécessaire de présenter l'origine du déséquilibre qui empêche tout élan de développement moteur de cet apprenant de l'Enseignement supérieur camerounais, occultant le rayonnement de ses capacités physiques ; et par conséquent, son processus éducatif se trouve ainsi altéré.

Cette partie nous permettra donc de présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir des données probantes sur le terrain de recherche ; ceci en suivant le mécanisme d'une recherche dite d'action. Ensuite suivront la présentation et les analyses des résultats obtenus de nos investigations ; ce qui nous permettra aisément d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse de recherche. Après une série d'interprétations et de discussions de ces résultats empiriques, nous établirons enfin un projet d'ingénierie éducative basé sur une proposition de dispositif stratégique cadrant avec notre corpus empirique.

CHAPITRE 4. TERRAIN ET APPLICATIONS.

La construction théorique de notre recherche nous conduit à l'expérimentation nos recherches de façon pratique. Il a été question de vérifier la pertinence de nos hypothèses d'étude évoquées ; par des investigations poussées sur le terrain. Comment nos actions sur le terrain ont-elles été menées ? Quelles ont été les populations d'études de référence ? Sur quelles bases les avons-nous choisies ? Et quelles orientations avons-nous données aux applications de notre travail de terrain ? Répondre à ces questions fera l'intérêt de chapitre. Ce dernier s'articulera autour de trois (3) axes : un rappel des éléments de notre problématique générale ; un exposé sur la méthodologie utilisée, et le déroulement de nos actions de terrain ; et enfin, les applications à la suite de nos investigations.

1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique renvoie à la perceptive théorique que tout chercheur décide d'adopter pour la résolution du problème que pose la question de recherche. Elle est considérée comme « (...) l'angle d'attaque ayant un cadre théorique particulier... » (Grawitz, 1996). La nécessité de la présentation d'une problématique pour une recherche comme la nôtre repose sur la réponse « (...) à la question suivante : " Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaître les résultats qu'elle propose ? ". », tout en fournissant « (...) les éléments nécessaires pour justifier sa recherche. » (Chevrier, 2009).

Cette section permettra de faire un rappel des éléments clés de la problématique générale de notre recherche. Ceux-ci qui définissent les fondements théoriques de la recherche sont les suivants : la position du problème centrale que soulève cette recherche ; la question principale de recherche, et les questions secondaires qui en découlent ; l'objectif principal et les objectifs spécifiques ; l'hypothèse principale de la recherche et les hypothèses secondaires dérivées, qui nous permettront de définir le cadre d'opérationnalisation de nos variables ;

Nous rappelons que le sujet de notre étude est le suivant : "**Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun**". De ce sujet général, trois (3) études particulières ont été menées. Ces dernières, qui sont en fait des déclinaisons de notre sujet de recherche générale, ont chacune son intitulé.

- La première étude porte l'intitulé suivant : **"Action publique d'éducation inclusive et valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun"**.
- La deuxième étude a pour titre le suivant : **"Gouvernance universitaire d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun"**.
- La troisième et dernière étude a l'intitulé suivant : **"Engagement personnel et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun"**.

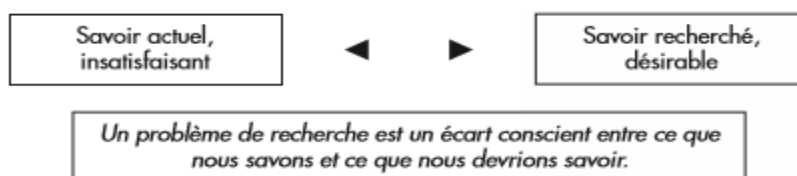
1.1. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans un élan de faire avancer la science, toute recherche contribue au progrès scientifique ; ceci par une démarche cohérente de justification et de résolution d'une situation problème spécifique. Pour y parvenir, Chevrier (2009) précise qu'il faut d'abord identifier ce problème d'étude. Pour cet auteur, l'existence d'un problème de recherche s'établit « (...) lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable (la situation satisfaisante étant considérée comme le but). ». Réduire ou effacer cette distance entre les situations est en fait la résolution de ce problème de recherche identifié au préalable.

Dans un cadre comme celui de la recherche scientifique, le problème se définit comme « [...] un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable (la situation satisfaisante correspondant au but avoué de la recherche et à sa finalité selon le point de vue adopté). » (Chevrier, 2009).

Figure 29

Explication du problème de recherche (Chevrier, 2009)



Dans de nombreuses recherches portant sur l'éducation comme la nôtre, il est question de résoudre toute situation qui peut causer un déséquilibre dans le système éducatif. Et pour le cas échéant, il s'agira de trouver des solutions adéquates au processus d'inclusion académique des étudiants déficients moteurs, par la valorisation des aptitudes physiques.

De façon concrète, le problème posé par notre recherche se situe sur la ***limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun***. La résolution générale de ce problème de recherche passe par le traitement des faiblesses dérivées et posées par nos trois (3) études spécifiques.

- Dans la première étude spécifique, le traitement du problème de recherche passe par la clarification des mesures d'aide à la saisie, la manipulation conforme et la mobilisation des acteurs autour des instruments de l'action publique inclusive.
- Dans la deuxième étude, les réalités de compréhension des pesanteurs dans la dynamique de gestion sociale et d'accompagnement spécifique pour l'inclusion des étudiants déficients moteurs dans les Universités peuvent bien justifier la position de notre problème de recherche soulevé.
- Enfin dans la troisième et dernière étude, il est question de présenter l'influence des difficultés de mobilisation des ressources propices à l'engagement personnel des étudiants déficients moteurs à l'univers sportif universitaire, sur l'existence du problème de notre recherche constaté.

1.2. QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Le choix de notre sujet de recherche nous pousse à « (...) retenir une question générale qui pourra orienter la suite de la démarche de recherche. » (Chevrier, 2009). Ainsi après avoir énoncé la question de recherche, les différentes questions spécifiques pourront être présentées par la suite.

1.2.1. QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE

L'impulsion de toute recherche est toujours donnée par l'énoncé « [...] d'une question qui s'y rapporte... » (Tsafack, 2004). Notre recherche de type action suit une logique déductive, qui nous emmène à nous poser la question principale de recherche suivante : ***comment la dynamique d'inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?***

1.2.2. QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

La question de notre recherche conduit à l'énoncé de trois (3) questions secondaires (QS).

- QS₁ : *quels instruments actuels de l'action publique d'éducation inclusive permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun ?*
- QS₂ : *comment la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur Cameroun ?*
- QS₃ : *quels mécanismes d'engagement personnel permettent la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?*

N.B. :

- chaque question spécifique représente en fait la question fondamentale de chaque étude menée pour notre recherche ;
- la façon d'énoncer nos questions de recherche donne l'orientation à nos discussions ultérieures, et donc aux réponses concrètes qui seront données à chacune d'elle.

1.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme dans toute recherche, nous avons fixé un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.3.1. OBJECTIF PRINCIPAL DE RECHERCHE

Ce travail de recherche a été entrepris suite à un ensemble de réflexions faites. Celles-ci ont conduit à construire des intentions particulières, qui constituent le but de nos investigations. L'objectif de notre recherche est le suivant : ***démontrer que la dynamique d'inclusion (constituée d'actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.***

1.3.2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

L'éclatement de notre objectif de recherche a conduit à l'énoncé de trois (3) objectifs spécifiques (OS). Les OS constituent en fait les orientations bien plus précises de l'objectif de la recherche. Nous les présentons dans la suite de notre texte.

- OS₁ : *démontrer que l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun ;*
- OS₂ : *démontrer que la gouvernance universitaire d'inclusion permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ;*

- OS₃ : *démontrer que l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.*

N.B. : chaque OS cité représente en fait l'objectif de chaque étude menée.

1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'hypothèse d'une recherche est une affirmation à la question qui a de recherche qui a été énoncée. Selon Grawitz (2000), elle constitue « (...) une proposition de réponse à la question posée... », qui a tendance à présenter « (...) une relation entre des faits observés. ». L'hypothèse de la recherche permet donc d'interpréter, expliquer et vérifier ces observations préalables. Notre travail met donc en exposition deux (2) types d'hypothèses : une hypothèse générale, et des hypothèses spécifiques.

1.4.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Elle est énoncée afin de servir de guide de réflexions et d'orientation pour notre recherche. Dans le cadre de notre travail, l'hypothèse de recherche est énoncée ainsi : ***la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.***

1.4.2. HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES OU SECONDAIRES DE RECHERCHE

Suivant le postulat selon lequel l'hypothèse générale de recherche est une affirmation, en supposition à la réponse au questionnement énoncé de base à nos investigations, les réalités de sa formulation imposent la manipulation d'éléments à expérimenter. La réussite de cette expérimentation passe par des affirmations spécifiques, en guise de potentielles réponses aux questions secondaires : ce sont les hypothèses spécifiques (HS). Celles-ci seront vérifiées par nos démarches investigatrices.

Les HS sont les caractéristiques de l'hypothèse générale de recherche énoncée. Elles permettront de rendre plus facile la compréhension de la recherche qui est faite. Les HS sont donc des déclinaisons précises et simplifiées de notre hypothèse générale. Dans le cadre de notre travail, nous en avons formulé trois (3).

- HS₁ : *l'action publique d'éducation inclusive (à travers la promotion de la pratique des APSA en milieu éducatif ordinaire) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.*

- HS₂ : *la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.*
- HS₃ : *l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.*

N.B. :

- chaque HS est en fait l'hypothèse de chaque étude menée ;
- la vérification de nos hypothèses, qui est en fait la concrétisation de la réponse à nos questions de recherche préalablement posées, justifie la « (...) logique de démonstration ou de preuve... » liée à l'aspect méthodologique de la recherche (Gauthier, 2009).

Le rappel fait de ces éléments centraux de notre problématique de recherche nous permet de mieux aborder les aspects méthodologiques, et les spécificités du terrain effectué pour notre travail. Mais avant d'y arriver, il nous aura semblé judicieux de présenter un modèle de recherche, qui justifie la raison d'être de nos investigations.

1.5. MODÈLE DE RECHERCHE

Un travail comme le nôtre doit présenter une assise pratique, basée sur un travail théorique préalable. En effet, il s'agit d'exposer l'ossature des investigations qui seront faites ultérieurement ; et d'en faire une maquette de la recherche à effectuer. C'est la modélisation (Robillard, 2009), qui est le processus de construction d'un modèle de recherche.

1.5.1. THÉORIE DU MODÈLE DE RECHERCHE

L'on ne saurait parler de la théorie de la modélisation, et de soumettre un modèle de recherche, si déjà la notion de "modèle de recherche" n'est pas véritablement comprise. L'idée d'établir un modèle pour la recherche est une réflexion récente marquant l'évolution scientifique (Robillard, 2009) ; et notamment pour les travaux portés sur des problématiques de l'éducation comme l'inclusion. La construction d'un modèle de recherche est conséquente à la construction de l'hypothèse de recherche.

Suivant les travaux de Robillard paru dans l'ouvrage méthodologique dirigé par Gauthier (2009), nous avons pu ressortir deux (2) façons de produire le modèle recherche en fonction du type de recherche qui sera effectué.

- Pour des recherches d'action, descriptive ou explicative : le modèle construit ici se présente sous forme de schéma de synthèse (Mesure & Savidan, 2006). Il permet d'avoir une idée concrète de la construction théorique de la recherche à mener.
- Pour une recherche prospective : le modèle se construit autour d'un noyau appelé « structure atomique modélisée » par Robillard (2009). Constitué d'une association de bâtonnets et boules de diverses couleurs, il permet (avec réserves) de projeter une situation.

Pour notre recherche, le modèle de recherche sous forme de schéma de synthèse trouve une place de pointe pour justifier l'état de nos travaux. Cependant, il est important de savoir l'approche théorique du modèle adaptée à notre recherche.

En règle générale, le modèle est « (...) un objet théorique qui n'a d'existence que théorique. », en faisant « (...) référence à quelque chose de concret. » (Robillard, 2009). Le modèle de recherche se présente comme une souche doublure de la science ; ou comme une lanterne d'explications des investigations qui seront menées. Ce qui justifie les démarches dans plusieurs domaines scientifiques pour résoudre le même problème de recherche. Ainsi, nos travaux fondés sur l'inclusion en éducation des étudiants déficients moteurs (par la pratique des APSA) pourront faire appel aux approches scientifiques suivantes : biologie, physiologie, sciences médicales et paramédicales ; psychologie et autres sciences humaines et sociales ; communication ; sciences politiques ; sciences et techniques des activités physiques et sportives ; toutes sciences de l'éducation ; etc.

Cet élan transcendantal permet de distinguer deux (2) approches de modèle de recherche.

- ❖ La première approche est un « modèle d'objet » (Robillard, 2009), nécessaire pour rendre des idées exploitables et applicables. Cette approche se présente sous forme de diagramme, dessin, graphe ou graphique, organigramme, etc.
- ❖ La seconde approche constitue le « modèle théorique » (Bunge, 1973), suivant une démarche de recherche hypothético-déductive. Cette approche construit schématiquement l'état présent d'une situation problème déterminée. Élaboré pour les études causales exactes, le modèle théorique suit deux (2) couloirs : déterministe (relation de cause à effet entre une hypothèse énoncée et la cause du problème à résoudre) ; et indéterministe (faible relation de cause à effet entre deux réalités de recherche).

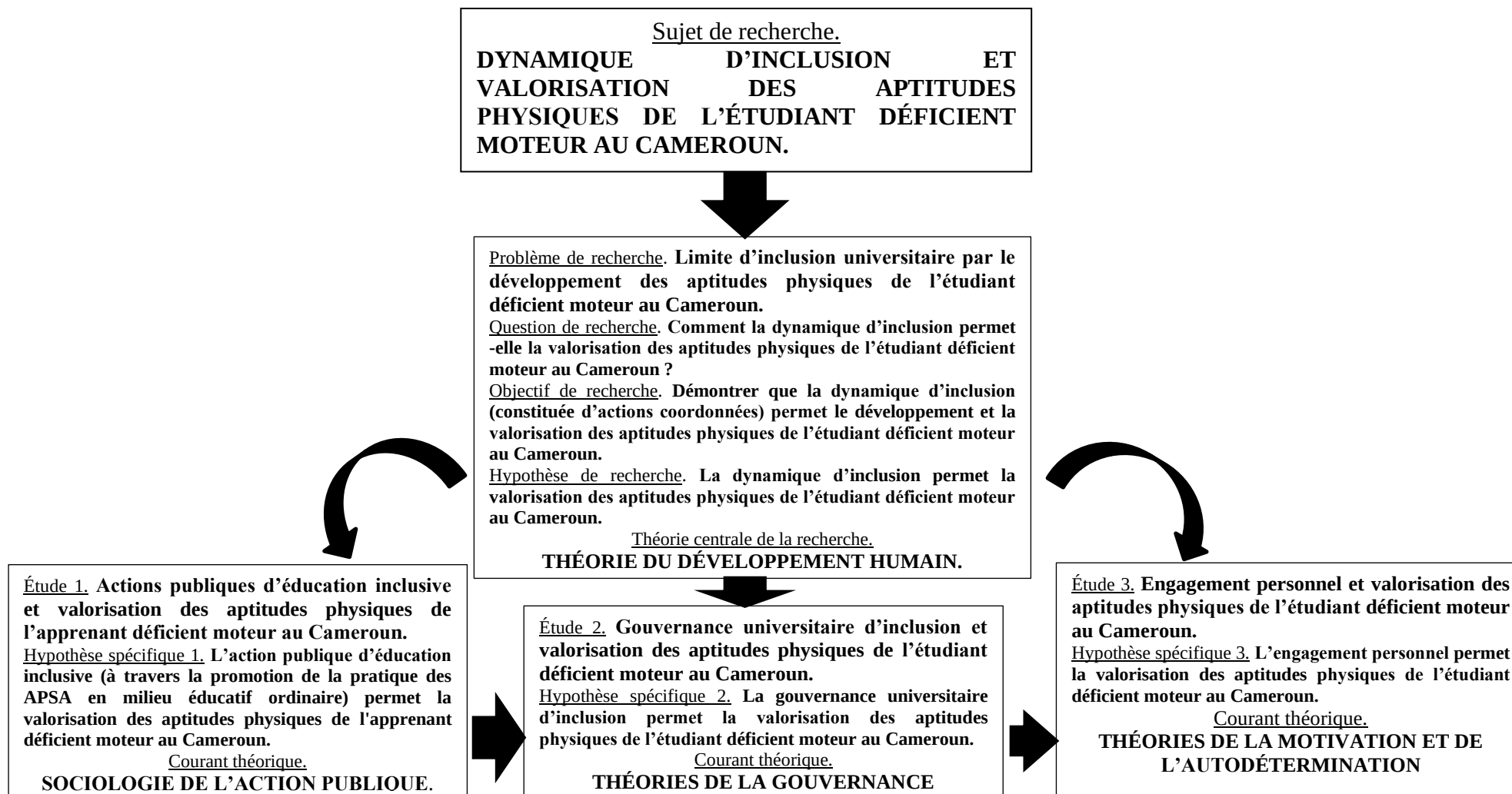
L'approche du modèle théorique est celle qui s'adapte à notre recherche, et précisément le couloir déterministe. Ceci laissera la possibilité à un large spectre d'explorations scientifiques.

1.5.2. CONSTRUCTION DU MODÈLE DE RECHERCHE

Après avoir compris le sens du modèle de recherche, nous proposons celui-ci pour le travail d'investigation qui est le nôtre.

Figure 30

Modèle théorique de recherche (auteur)



2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET TERRAIN

Cette section de notre exposé nous permet de présenter avec précision les détails de la méthodologie appliquée à cette recherche. Ce qui nous conduira à la présentation du déroulement du terrain générale, qui s'est fait suivant les trois (3) études. Celles-ci ont eu des corpus d'investigation différents sur le terrain.

2.1. ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

La méthodologie renvoie à l'ensemble des règles et des voies à suivre pour atteindre un objectif fixé. Il s'agit de l'ensemble des étapes d'application d'une recherche menée dans un secteur scientifique précis. En d'autres termes, la méthodologie rassemble les techniques de terrain et leurs applications dans l'élaboration d'un procédé d'étude spécifique.

La section de présentation de la méthodologie de notre recherche s'articulera autour des axes méthodologiques suivant : * la définition de l'objet de la recherche ; * l'approche ou le courant méthodologique de référence ; * la méthode spécifique de recherche ; * le type de recherche ; * la présentation du corpus général de recherche ; * la présentation et l'opérationnalisation des variables de recherche.

2.1.1. OBJET DE LA RECHERCHE

L'objet d'une recherche se construit en fonction de la spécialisation de l'étude qui sera faite. Il s'agit de la concrétisation des réflexions, de la matérialisation de ce qui se pense face à une situation. L'objet se résume à ce qui sera étudié à la suite d'un intérêt de recherche particulier.

Notre recherche s'inscrit dans le registre scientifique de l'éducation spécialisée ; notamment dans le cadre de l'inclusion éducative de l'apprenant déficient moteur en institution éducative formelle. Elle permettra d'analyser l'importance des actions combinées d'un levier d'inclusion éducative, assis sur une pratique éducative basée sur les activités physiques et sportives adaptées (APSA). Par le biais de la pratique des APSA, il sera question de saisir la portée potentielle de l'inclusion éducative pour ces apprenants.

À cet effet, notre recherche faite dans le système universitaire camerounais particulièrement, aura abordé les relations et les liens qui existent entre les différentes actions recensées d'inclusion académique par les APSA de l'étudiant déficient moteur : l'action

publique d'éducation inclusive ; les démarches de la gouvernance universitaire ; et l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur. Ces actions rassemblées en dynamique pourraient réduire, voire effacer toute limite d'inclusion académique ; propulsant ainsi le développement, et plus la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur.

Tout objet de recherche se définit suivant une approche méthodologique de référence. Celle-ci se présente comme un paradigme de recherche appropriée à la méthodologie.

2.1.2. APPROCHE OU COURANT MÉTHODOLOGIQUE DE RÉFÉRENCE

Il s'agit du conducteur que suit toute méthodologie de recherche. Dans les travaux en sciences de l'éducation comme le nôtre, il est plus qu'important de placer les recherches dans un courant méthodologique de référence. Avant de présenter le courant méthodologique qui correspond à notre recherche, il est important de définir le type fondamental de recherche qui sied à nos travaux.

i. Type fondamental de la recherche

Dans son article paru en ligne, Robbes (2020) distingue quatre (4) types fondamentaux de recherches en éducation.

- Les *recherches « sur »* renvoient aux fondamentaux philosophiques, sociologiques, anthropologiques et psychologiques en éducation (Hugon, 2006 ; Marchive, 2008).
- Les *recherches « par »* qui sont libres et ouvertes aux chercheurs en éducation.
- Les *recherches « pour »* constituent des recherches contemporaines, portées par des thématiques éducatives actuelles ; et utiles pour la société en générale. Elles ont une « visée transformative [...] praxéologique [...] au service de la résolution de problème » (Marcel, 2016, p. 225). Selon Robbes (2020), elles donnent de l'aide et des conseils pour la bonne marche du système éducatif ; ou elles proposent une « dynamique d'engagement » et d'action à la transformation positive dudit système.
- Les *recherches « avec »* sont destinées aux travaux portés sur la conduite des institutions éducatives pas toujours ordinaires ; dont le fonctionnement reste exclusif à certains types d'apprenants. Ces recherches visent une action concrète pour établir l'inclusion dans les pratiques pédagogiques et parapédagogiques dans ces environnements éducatifs.

De nos jours, les *recherches « pour »* et les *recherches « avec »* présentent plus d'intérêt méthodologique pour les études menées dans le secteur éducatif ; notamment dans les sociétés

évoluées dans les recherches sur l'éducation, comme celles du Canada et de la France (Bourassa & Boudjaoui, 2012 ; Robbes, 2020) qui sont en plus des pays de la francophonie comme le Cameroun. C'est donc dans ce couloir de recherches que se situent nos travaux.

Plusieurs auteurs ont évoqué des termes génériques pour ce type de recherches : l'auteur Lieberman aura parlé même de *recherche « avec »* en 1986 ; la dénomination de *recherches « de plein air »* aura été énoncée par la suite (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) ; l'évolution des investigations en éducation aura conduit enfin à l'appellation de *recherches participatives* avec les travaux d'Anadón (2007), *recherches en collaboration* ou *en partenariat*, et bien d'autres taxons de recherches encore. C'est dans cette évolution constatée des recherches actuelles sur l'éducation, que s'inscrit la recherche-action appropriée à notre présent travail de recherche dans sa globalité. Il est donc question pour nous de faire la présentation de cette approche méthodologique de recherche.

ii. Approche méthodologique de la recherche-action

La *recherche-action* en éducation prend ses origines courant les années 1940 (Lieberman, 1986). Elle est aussi une *recherche « pour » / « avec »* ou *recherche en collaboration*, comme la *recherche collaborative* (qui vise la participation commune à la construction d'un système éducationnel, la production des connaissances spécifiques et le développement professionnel des participants) et la *recherche-intervention* (plus portée sur la nécessité absolue de changement dans la configuration de la démarche éducative). La recherche-action se veut être « (...) une alternative à la recherche traditionnelle qui veut croire que le nouveau savoir engendré par la recherche est suffisant pour produire le changement... » (Dolbec & Prud'homme, 2009).

a) Caractéristiques de la recherche-action

La recherche-action présente ses particularités, qui la différencient des autres courants de recherche.

- La recherche-action présente des dispositifs d'actions synergiques adéquats pour la transformation des pratiques éducatives ; tout en proposant des mesures d'interventions ultérieures qui peuvent en être des conséquences (Robbes, 2020).
- La recherche-action crée une relation forte entre les caractéristiques techniques des actions synergiques, et la logistique nécessaire à la mise sur pied d'un dispositif ou d'un référentiel adapté à la situation éducative à traiter. Pour ce faire, Robbes (2020) précise qu'une pareille recherche nécessite le recours à un regard « clinique » et

« institutionnelle » du chercheur, afin de donner plus de coffres à ses éléments méthodologiques. En effet, l'approche clinique

(...) veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations, constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances... (Ardonio, 1989).

La recherche-action place l'individu au cœur des démarches investigatrices. Le chercheur effectue ses travaux uniquement pour le rayonnement de la personne dans son environnement institutionnel ambiant. C'est la raison pour laquelle il est important de faire une analyse institutionnelle, afin de cerner les contours qui justifient des tensions potentielles à l'équilibre de l'individu dans l'institution.

Allant dans le sens de cette précédente idée, et pour davantage pousser sur la nature de ce courant de recherche, nous devons savoir que la recherche-action est

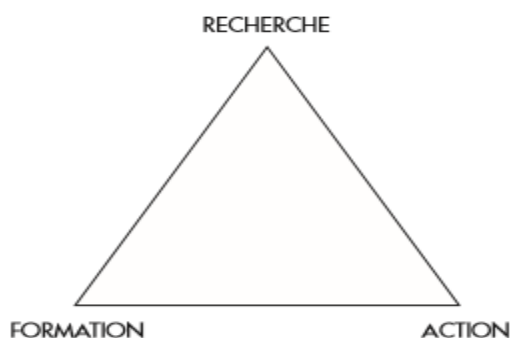
(...) une approche de recherche ... associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit : avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996).

Ceci confirme que notre recherche est une recherche-action, qui visera à mener des investigations portées sur l'inclusion des étudiants déficients moteurs dans les institutions universitaires ; par la valorisation des aptitudes physiques. Cette inclusion universitaire desdits étudiants devrait se faire par une triple action enclenchée de façon dynamique.

La recherche-action exprimera donc trois (3) finalités fondamentales, matérialisées par des pôles d'une triade interagissant entre eux : la « recherche » des idées et des connaissances ; l'« action » associée à la méthode d'intervention pour le changement dans un système ; et la « formation » des acteurs de la recherche, pour une action intersectorielle efficace guidée par le travail de la communauté épistémique.

Figure 31

Différents pôles de finalités d'une recherche-action (Dolbec & Prud'homme, 2009)



Notre travail intègre véritablement ces trois finalités d'une recherche-action :

- en tant que recherche, il permettra de produire des connaissances adéquates sur l'utilité des APSA comme possible levier d'inclusion de l'étudiant déficient moteur dans son Université, en passant par la valorisation de ses aptitudes ;
- l'action aura une triple portée, relevant d'une assise institutionnelle (action publique d'inclusion), un construit de gestion du projet inclusif dans les Universités (gouvernance universitaire d'inclusion), et des modalités propres à l'étudiant concerné (engagement personnel).

Compte tenu du fait que notre recherche s'inscrit dans la consolidation du secteur de l'éducation, il est important pour nous d'analyser le caractère spécifique d'une recherche-action menée dans le champ des études sur le système éducatif.

b) Recherche-action : spécificité des sciences de l'éducation

De nombreux auteurs attribuent la paternité de la recherche-action en éducation à l'américain John Dewey (Dolbec & Prud'homme, 2009 ; Kemmis, 1994). Pour lui, le savoir

trouve son essence dans l'action, et ne se construit pas avec des suppositions. C'est ce qui poussera à penser un changement des établissements éducatifs ; afin que ceux-ci s'ouvrent à l'apprentissage par résolution des problèmes grâce aux aptitudes acquises et développées par toutes les pratiques éducatives et paraéducatives.

De ce fait, la recherche-action fournit des atouts importants à tous les acteurs de l'éducation, afin de produire une nouvelle vision des systèmes éducatifs ; ou alors, de résoudre des situations problèmes potentielles, ou inopinées. Elle permet donc de parvenir à l'implémentation des nouveaux concepts de l'éducation, d'assurer leur application conforme dans l'univers éducatif ; et d'en construire par le biais des actes éducatifs, des modalités spécifiques de leur implication dans la cohésion du système. C'est le cas avec notre recherche, qui vise à utiliser la pratique des APSA comme moyen d'assurer une inclusion complète de l'étudiant déficient moteur dans le milieu universitaire.

Dolbec et Prud'homme (2009) voient également en cette approche méthodologique de référence, un « instrument de développement personnel et professionnel ». En effet, la recherche-action vise à construire une communauté épistémique faite de techniciens experts. Ceux-ci dont la particularité est de produire des connaissances spécifiques appropriées à la production d'un phénomène, et à la bonne marche d'une organisation comme l'éducation. Au même moment, cette recherche décrit l'origine de certains comportements du sujet (individu) d'étude dans le maillon éducatif, et présente les éléments permettant d'impulser une certaine sérénité face aux pratiques bénéfiques pour lui. De ce fait, la recherche-action permettra :

- l'amélioration des actions par les experts directement concernés ;
- la raison d'être, l'intérêt et la pertinence d'une intervention des acteurs dans le fonctionnement général du système éducatif ;
- et enfin, la clarification de la présence de nouvelles pratiques pour une éducation nouvelle ouverte à tout apprenant.

Ces éléments seront propices pour un changement positif et l'exposition des valeurs à l'institution éducative (qui sert de support pour l'étude). Ce sera le cas avec nos recherches dont l'objectif est de renforcer l'implémentation du projet inclusif à l'Université ; et de donner de présenter la place de la confiance en soi de l'étudiant déficient moteur, dans la construction de sa propre inclusion académique pour son rayonnement (vue ici par la valorisation de ses aptitudes physiques).

De ce courant de recherche qui détermine les fondements de la méthodologie à appliquer dans nos investigations, il est de ce fait important d'en présenter d'autres éléments qui construisent celle-ci. Il s'agit entre autres des paradigmes, de la démarche, de la structure spécifique et du plan de recherche.

2.1.3. PARADIGMES, DÉMARCHE, STRUCTURE SPÉCIFIQUE ET PLAN DE LA RECHERCHE

L'essence méthodologique d'une recherche est aussi fonction d'autres éléments, qui ont des canons bien déterminés. Ceux-ci permettent de connaître la conduite générale à adopter pour des travaux de vérification empiriques sur le terrain de recherche. Il s'agit d'un « (...) ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche. » (N'da, 2015).

Nous allons nous limiter dans cette section, à définir les cadres appropriés à la conduite de notre présent travail. Ces cadres qui relèvent du paradigme, du type spécifique de démarche et du format de recherche.

i. Paradigmes de la recherche : entre structuralisme, actionnalisme et interactionnisme

Le paradigme, fruit de l'imagination du chercheur, soutient ainsi l'orientation méthodologique de la recherche. Il permet une meilleure « (...) perception de la réalité (...) qui sert à déterminer la nature de l'observation à réaliser, le type d'information à recueillir et le type de traitement des données à faire. » (N'da, 2015). Le paradigme intervient donc aux fondements de la recherche. Il en existe plusieurs groupes ; dont l'un, adapté à notre recherche, explique la cause de l'attitude d'une personne ou d'un ensemble, par l'action d'un élément-facteur.

Toute recherche éducative, dont l'objectif consiste à déterminer une méthode d'aide ou de soutien à l'apprenant, peut se constituer selon un paradigme structuraliste (N'da, 2015). Cependant du moment où elle est assise sur un déploiement d'actions stratégiques, il serait peu délicat de ne pas y associer les démarches actionnaliste et interactionniste.

a) Paradigme structuraliste

Principal paradigme associé à notre recherche, le structuralisme est greffé au concept central de la structure de la recherche. La structure constitue « (...) un modèle, c'est-à-dire une représentation formelle de groupes de relations. » (N'da, 2015). Il établit une cohésion entre les démarches respectives des éléments dans un système ; celles-ci qui devraient ainsi

fonctionner de façon cohérente, et en toute synergie et complémentarité pour saisir le comportement d'un individu dans son milieu. Ainsi, la vision structurale de la recherche permet de comprendre le mode d'organisation du système considéré, propice aux différentes relations entre le sujet et les éléments de son milieu ; intégrant des dimensions structurelle et stratégique (N'da, 2015) pour l'épanouissement de l'individu.

Notre recherche menée dans le système universitaire camerounais explique les actions de pointe permettant l'inclusion académique de l'étudiant déficient moteur ; et ceci en passant par une valorisation de son potentiel physique, à travers la pratique des APSA. L'approche structuraliste ressortira l'état d'une dynamique de démarches visant cette inclusion ; portées par des éléments d'action publique, de démarches de gouvernance universitaire d'inclusion et d'appui personnel de l'étudiant concerné. La mention de dynamique et d'actions spécifiques, qui justifie toute recherche-action - comme c'est le cas pour notre travail -, nous impose de ce fait de ne pas nous limiter au simple paradigme structuraliste.

b) Au-delà du structuralisme : les paradigmes actionnaliste et interactionniste

Nos investigations nous imposent de comprendre le jeu stratégique entre les acteurs. C'est donc pour combler cette limite de l'approche structuraliste de la recherche qu'interviennent les paradigmes de justification d'action, que sont l'actionnalisme et l'interactionnisme.

L'actionnalisme est perçu comme étant un courant de l'action, mettant au centre de la recherche le sujet pour qui l'action doit être menée. Il s'agira de décrire « l'acteur social comme capable de s'affirmer lui-même (...) en tant que finalité principale de sa propre action » (Touraine, 2007, p.58). Pour notre recherche, le sens donné à l'inclusion académique (à travers l'action publique et la gouvernance universitaire sociale) vise à adapter les pratiques de l'institution universitaire (comme les APSA), aux conditions de l'étudiant déficient moteur ; ce dernier qui se bat par lui-même pour imposer son rayonnement universitaire (par le biais de la valorisation de ses aptitudes physiques).

Quant à la démarche interactionniste, elle est la base de l'étude spécifique des stratégies d'actions. L'idée de solliciter une explication des actions combinées pour impulser une régulation positive à l'épanouissement d'un sujet d'étude (dans son environnement ambiant) implique forcément des interactions entre les acteurs. Le paradigme interactionniste se déploie ainsi en deux approches adaptées à notre recherche : • l'individualisme méthodologique à travers les actions structurées et menées pour assurer le bien-être d'un individu particulier dans un système ; • la prise de décision, vue par N'da (2015) comme « (...) le résultat de la

juxtaposition ou de la composition d'un ensemble d'actions, c'est-à-dire de comportements quotidiens orientés vers la recherche d'une fin. », impose un choix de stratégies à apporter pour atteindre un objectif.

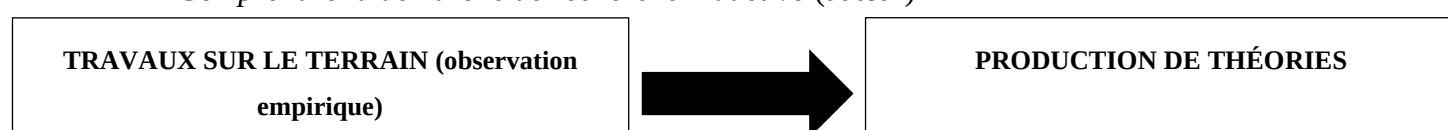
ii. Démarche de recherche – Structure spécifique et plan de recherche

La démarche d'une recherche est de trois (3) ordres bien distincts.

- L'induction ou la démarche inductive donne des réponses à un questionnement de recherche (théories construites) à partir des faits empiriques.

Figure 32

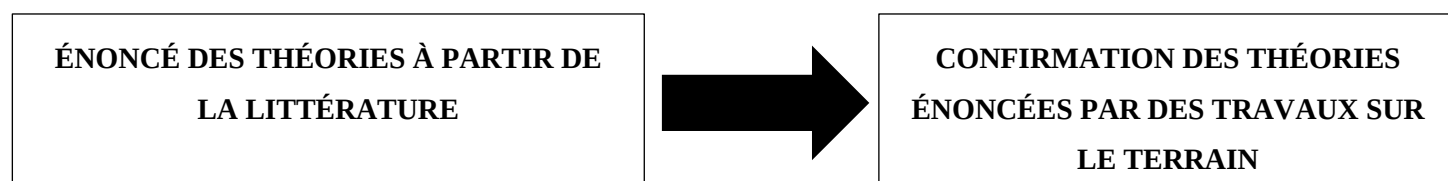
Comprendre la démarche de recherche inductive (auteur)



- La déduction ou la démarche déductive pose des réflexions sur la survenue d'un problème de recherche à résoudre. Ceci à partir des intuitions ou des théories, conduisant à des affirmations à vérifier.

Figure 33

Comprendre la démarche de recherche déductive (auteur)



- L'hypothético-déduction ou la démarche hypothético-déductive consiste en la formulation provisoire d'une réponse à une question de recherche posée. Celle-ci devra être confirmée à la suite d'une expérimentation de la recherche sur le terrain.

Figure 34

Comprendre la démarche de recherche hypothético-déductive (auteur)



Notre recherche présente s'aligne aussi sur une démarche hypothético-déductive. Il est question pour nous de vérifier l'hypothèse selon laquelle, la dynamique d'inclusion (par des actions combinées) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Pour cela, nous passons par trois études qui nous permettront chacune,

de vérifier si nos différentes sous-variables constituant cette dynamique interviennent positivement sur le phénomène décrit chez ledit étudiant : il s'agit des actions publiques d'éducation inclusive, de la gouvernance universitaire d'inclusion et de l'engagement personnel du sujet concerné.

Donner une démarche précise à notre recherche, nous impose ipso facto des réflexions sur la structure spécifique de recherche et le plan à donner à nos investigations. Tous ces éléments sont des instruments utilisés pour vérifier l'hypothèse posée à la suite de nos réflexions, par une preuve construite de façon minutieuse. Celle-ci est l'état vérifié et confirmé de la réponse potentielle à la question générale que l'on se pose pour une recherche. La structure et le plan de recherche se rapportent au type de question posée, et à la façon de procéder pour y répondre. Ils sont associés « (...) à une stratégie de preuve privilégiée. ». (Gauthier, 2009). Ce privilège n'exclut pas une liste de preuve non exhaustive ; mais elle exprime un choix opéré pour une recherche. La structure spécifique et le plan de recherche constituent ce que l'on appelle la structure de la preuve.

Fondamentalement, on distingue trois (3) types de questions de recherche ; et donc trois (3) types de structures spécifiques de recherche, qui déterminent trois (3) types de plans de recherche : * le type exploratoire (par un plan de recherche expérimentale) vu par Gauthier (2009) comme un moyen de s'appropriier pleinement d'une situation à travers une "étude de cas" ; * le type (co) relationnel (par un plan de recherche corrélationnel) dont l'hypothèse de recherche pose une relation entre ses différents constituants, à travers une approche comparative ; * et enfin le type descriptif (par un plan de recherche quasi expérimentale) qui met en exergue une vérification de l'hypothèse préalablement posée, à travers une construction d'une preuve (ou d'une justification) avec des cas multiples ou plusieurs études.

Notre recherche va se définir sur une structure descriptive, et un plan de nature quasi expérimentale. Pour arriver à comprendre les aléas des actions d'inclusion académique par la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, nous avons effectué trois (3) études particulières ; chacune d'elles portant sur une action précise, qui peut avoir une incidence positive sur ladite valorisation. Et par cela, permettre l'inclusion de notre sujet d'étude. Ces différentes études constituent ce qui est appelé 'cas multiples'. L'idée de ces cas fait directement penser à une méthode de recherche, qui permettra de construire la preuve dans chaque étude menée.

2.1.4. MÉTHODE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche suit une méthode, en relation avec la spécificité de l'analyse et l'interprétation des données collectées durant l'investigation. Cette méthode est adaptée au problème de recherche soulevé, qui nécessite une (des) solution(s) précise(s).

i. Choix de la méthode de recherche

Il existe trois (3) méthodes de recherches : la méthode quantitative, la méthode qualitative et la méthode mixte. La méthode mixte est de plus en plus utilisée pour les recherches. De nombreux auteurs en font plus amples études pour en cerner les rouages (Briand & Larivière, 2014) ; ce qui rend la documentation sur cette méthode de recherche davantage fournie et utile. La méthode mixte intègre en elle, les caractéristiques des méthodes de recherches quantitatives et qualitatives, « (...) à des fins d'approfondissement... » (Johnson & al., 2007 ; traduction libre). En effet,

Les méthodes de recherche mixtes découlent de l'idée de la triangulation des résultats de recherche, c'est-à-dire que plusieurs résultats d'expérimentations différentes sont combinés pour mieux cerner un phénomène et assurer la validité des conclusions. Déjà dans les années 1950-1960, certains auteurs parlaient de « *multiple operationalism* » ou de « *between-methods triangulation* » pour nommer cette combinaison de méthodes et d'expérimentations, et pour penser autrement la production des nouvelles connaissances (Briand & Larivière, 2014).

Notre travail se façonne sur une méthode de recherche mixte. Pour plus de spécificité, l'usage de la méthode qualitative a été appliqué aux études qui ont traité de l'action publique d'éducation inclusive et de la gouvernance universitaire d'inclusion. L'aspect quantitatif de la recherche a quant à lui servi au traitement des modalités de l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur, pour la propre valorisation de ses aptitudes physiques et son inclusion académique.

La littérature sur la méthode de recherche mixte adaptée à notre travail ne s'arrête pas à ce niveau. Elle a voulu donner plus de détails sur cette méthode, pour placer une recherche dans un canon spécifique donné par le devis mixte précis correspondant.

ii. Devis mixte approprié au travail

Fondamentalement, la méthode de recherche mixte choisie pour notre travail donne un caractère pragmatique et pratique aux investigations sur le terrain. Il existe en fait une typologie plurielle de ce type de méthode. En effet,

Les méthodes de recherche mixtes sont souvent considérées comme des solutions intermédiaires entre deux positions épistémologiques classiques en recherche : la recherche d'une explication ou d'une vérité universelle et la recherche de vérités multiples pour expliquer un même phénomène (Briand & Larivière, 2014).

C'est de ce semblant de postulat (qui expose certains éléments de base) que l'on distinguera trois (3) types de méthode de recherche mixte ; présentés sous l'appellation de « devis mixtes » de recherche (Briand & Larivière, 2014) : • les devis mixtes simultanés qui expriment la situation de déroulement parallèle et simultanée des investigations à caractères qualitatif et quantitatif ; • les devis mixtes séquentiels qui se définissent lorsque les recherches quantitatives et qualitatives se déroulent distinctement ; • les devis mixtes multiples (dont l'étude est plus récente) sont utiles pour les études intégrant en même temps les aspects simultanés et séquentiels, et donc les éléments des études sont importants pour chacune.

Figure 35

Les différents types de devis mixtes (Briand & Larivière, 2014)

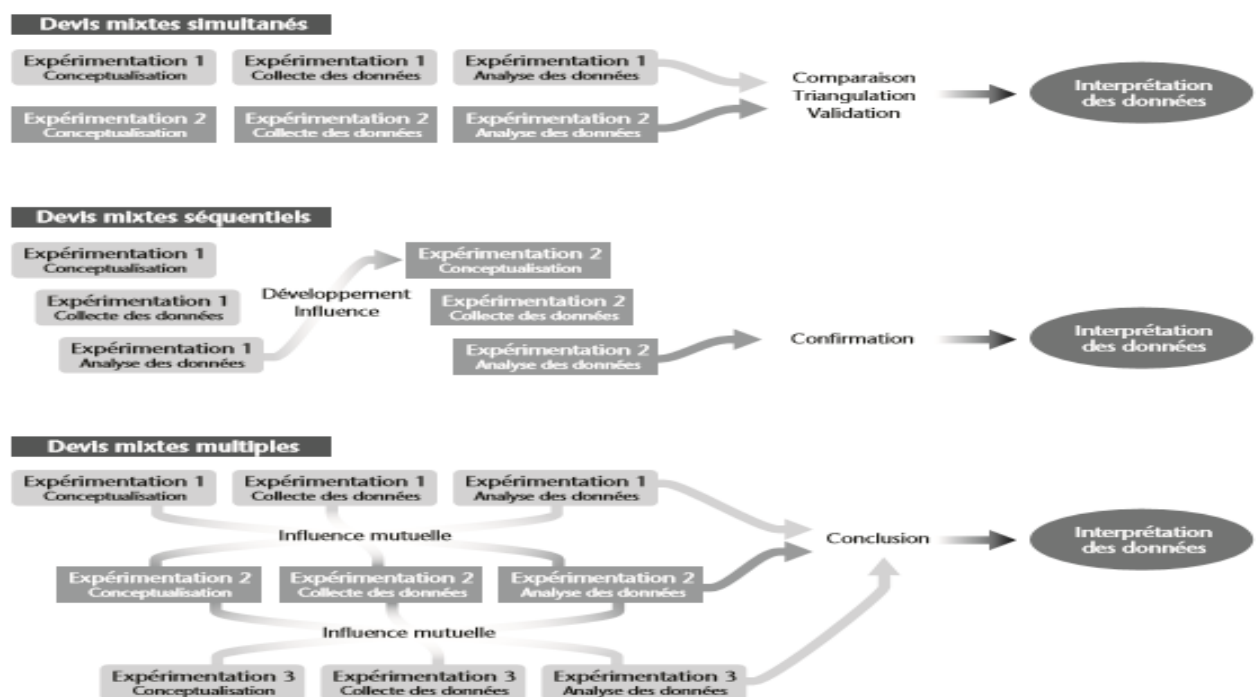


Tableau 9*Types et sous-types de devis mixtes (auteur)*

TYPES DE DEVIS MIXTES	SOUS-TYPES
DEVIS MIXTES SIMULTANÉS	Devis mixte simultané avec triangulation
	Devis mixte simultané imbriqué
	Devis mixte simultané transformatif
	Devis mixte avec ou sans transformation de données
DEVIS MIXTES SÉQUENTIELS	Devis mixte séquentiel explicatif
	Devis mixte séquentiel exploratoire
	Devis mixte séquentiel transformatif
DEVIS MIXTES MULTIPLES	Devis mixtes multiphases et/ou multiniveaux
	Devis mixte complètement intégré

Notre recherche s'inscrit donc sur un devis mixte multiple ; et précisément le devis mixte complètement intégré plus ou moins longs. Chaque étape d'étude a une influence sur l'autre. Les méthodes de recherche qualitative et quantitative se combinent ; bien qu'étant menées distinctement pour des raisons d'explications de phénomènes différents.

2.1.5. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES DU SUJET DE RECHERCHE

Dans cette section, il est question pour nous de présenter le corpus et le cadre de notre recherche. C'est par eux que nous poserons les éléments pour opérationnaliser les variables de notre sujet de recherche.

i. Présentations du corpus et du cadre de la recherche

Dans cette partie, il est nécessaire pour nous de présenter le corpus et le cadre dans lequel s'effectuent nos travaux.

a) Corpus et dimensions appliquées au projet inclusif dans les institutions éducatives

Nous présenterons tout d'abord la définition et l'intérêt de la construction d'un corpus pour une recherche. Ensuite, nous donnerons le corpus adapté à l'inclusion éducative.

➤ Définition du corpus de recherche.

Le corpus (théorique) d'une recherche renvoie en fait à l'ensemble de la littérature qui permet de traiter d'une thématique de recherche, de façon théorique ordonnée et structurée ; pour donner un sens pragmatique et pratique aux investigations ultérieures sur le terrain. Il s'agit d'un support d'étude, qui intègre les « (...) documents de diverses sources » (N'da Paul, 2015). Le corpus ne constitue pas un listing documentaire sur la question de l'étude. Il permet surtout de faire un recensement ordonné des sources théoriques, qui permettront de faire une « analyse critique des textes » (N'da Paul, 2015). Ceci permettra de les classer en groupes, et d'en tirer des dimensions de la thématique centrale à aborder dans la recherche.

Pour N'da Pierre (2007), le corpus représente « (...) l'ensemble des œuvres, des textes et des écrits sur lesquels porte précisément la recherche, l'étude... ». Ces textes pourront être des textes règlementaires (Lois, Chartes, Conventions, Déclarations, etc.) ; ou tous autres textes écrits et/ou oraux, dont les contenus peuvent offrir une substance importante au traitement de la thématique de recherche (documents et ouvrages scientifiques ou pas, conversations personnelles). Le même auteur récemment cité évoque les caractères pertinent, cohérent, homogène, riche d'un corpus théorique de recherche. Ainsi, un corpus bien monté est important pour l'analyse.

- Adaptation d'un corpus de recherche à partir des dimensions appliquées à l'inclusion éducative.

Le projet de l'inclusion dans les milieux éducatifs fait partie des défis du moment dans les problématiques des recherches en éducation. Depuis son évocation à la conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990, l'inclusion est le moyen, disons le point focal pour l'atteinte de « l'éducation pour tous » ; et forcément, participe également à l'édification d'une éducation dite de qualité (ONU, 2015). C'est dans ce couloir scientifique sur l'éducation inclusive que s'inscrit notre recherche ; cette dernière utilisera les APSA comme levier spécifique d'inclusion dans les institutions éducatives (comme l'Université) pour les apprenants déficients moteurs.

L'auteur Pillant (2012) a présenté une analyse sur les modalités d'inclusion des personnes en situation de handicap dans les organisations. Ce dernier mentionne que la relève du défi d'inclusion passe par des pratiques nouvelles ; celles-ci qui se façonnent suivant des dimensions de développement du projet inclusif. De nos nombreuses lectures sur le sujet, nous relevons trois (3) dimensions de l'inclusion des apprenants déficients moteurs dans les institutions éducatives d'ordre universitaire.

- ❖ La première dimension est propre à une assise juridique. Nous parlons donc ici d'une dimension règlementaire de l'inclusion éducative. Elle est définie par un ensemble de textes règlementaires internationaux et nationaux, qui donne une raison d'être de l'inclusion dans les milieux éducatifs.
 - Au niveau international, tout commencera par la Déclaration universelle des droits de l'Homme ; qui présente les bases de l'inclusion, en donnant déjà un droit à l'éducation pour tout être humain (sans limites, ou sans distinction). De nombreux construits règlementaires mondiaux et africains iront dans le sens de cette Déclaration mondiale.
 - Au niveau national, la Constitution du Cameroun précise l'égalité entre tous les citoyens camerounais. Les lois portant orientation de l'éducation nationale et de l'Université au Cameroun, ainsi que la Loi portant promotion et protection des personnes en situation de handicap au Cameroun, se complètent et décrivent en quelque sorte le projet d'inclusion dans le système éducatif.
 - La pratique des APSA utilisée comme levier spécifique d'inclusion est décrite par la Charte internationale de promotion de l'éducation et des activités physiques et sportives. Sur le plan national également, on retrouve une Loi du genre.

Plus-value de la recherche à ce niveau. En plus de l'explication et de la description d'un pareil projet inclusif dans les institutions éducatives pour les apprenants déficients moteurs (notamment dans les Universités camerounaises) à travers la réglementation, notre travail permettra d'identifier les limites de celle-ci. Notre recherche montrera les zones obscures, de manquements, d'incompréhension ou des éventuels vides juridiques présents dans ces construits règlementaires qui déterminent l'action publique y relative ; surtout sur le plan national. Ceux-ci qui pourront présenter plus tard une mise-en-œuvre et une application pénibles du projet inclusif dans les milieux éducatifs nationaux.

- ❖ La deuxième dimension de l'inclusion éducative repose sur le service et l'offre dans la dynamique des milieux éducatifs. Nous parlons ici d'une dimension organisationnelle ou environnementale. Elle éveille les aspects de responsabilité sociale des institutions éducatives (Le Maux, 2016 ; Abdelilah, 2019) ; ces établissements éducatifs qui veulent relever le défi de l'inclusion. Ceci nécessite des travaux de gouvernance éducative d'inclusion. La démarche de celle-ci peut parfois manquer de rigueur, et de maîtrise complète des indices de l'inclusion des apprenants déficients (moteurs précisément) dans la dynamique universitaire ; notamment à travers la pratique para-académique.

Plus-value de la recherche à ce niveau. Les enjeux et le défi du projet inclusif dans les universités, notamment avec la pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs (volontaires), demeurent une équation pas facile à résoudre. La gouvernance universitaire d'inclusion présentée dans notre travail nécessite une expertise et une technique précises, qui parfois peinent à être saisies par la division des œuvres universitaires garante des activités sportives et associatives. L'intérêt de notre travail est de ressortir un modèle de gestion inclusive par ces activités. Afin que la pratique des APSA soit plus expressive ; donc propice à un éventuel projet d'augmentation des disciplines paralympiques pendant les JU, des étudiants athlètes et simples pratiquants de ces activités. Pour que ce ne soit plus juste une affaire de promotion, mais d'élitisme de ces disciplines sportives.

- ❖ La troisième et dernière dimension de l'inclusion éducative est portée par l'implication de l'étudiant déficient moteur lui-même. Nous parlons ici d'une dimension de développement personnel (ou même simplement psychologique). En effet, il ne suffit pas de la considération « (...) d'un dispositif pour y adapter la personne [déficiente motrice], mais bien de partir de la personne [déficiente motrice],

de sa parole, de l'expression de son propre projet pour envisager des réponses existantes à adapter. » (Pillant, 2012). Et ceci passe par un travail visant l'engagement de l'individu concerné. Toutefois, il faut relever que cet engagement personnel ne peut être véritablement fort, si le sujet déficient moteur est conscient du soutien règlementaire et environnemental.

(...) Ainsi la personne n'est plus définie à partir d'une déficience, mais est envisagée dans la réalité d'une situation pour laquelle chaque limitation appelle une action de compensation, d'atténuation, de restauration et/ou de soin. Dans cette approche tout a son importance : les habitudes de vie de la personne, l'importance du réseau social de la famille, l'accès aux droits octroyés par la société, l'accessibilité des espaces communaux, etc.

Dans le même temps, la personne n'est plus réduite à ses besoins ; parce qu'elle est pleinement sujet, la loi veut prendre comme point de départ les « aspirations » de la personne. Elle prend ainsi au sérieux combien la dynamique de la personne est liée à son désir, même lorsque l'on parle de soins. La façon qu'a une personne de se projeter dans son avenir à moyen terme, aussi labile soit-elle, permet d'entendre ses attentes, moteur intime d'une orientation en quête de réalisation. La notion de « projet de vie » est ce qui rend à la personne toute sa place dans le processus d'élaboration d'un « plan personnalisé de compensation du handicap. » (Pillant, 2012).

À l'université, l'étudiant déficient moteur sera défini par ses choix, sa motivation pour son inclusion académique ; et il sera poussé à se réinventer, ce que l'auteur Kaufmann (2004) a appelé « l'invention de soi ».

Plus-value de la recherche à ce niveau. Notre travail montre l'importance de l'engagement de soi dans le processus de valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur ; et donc du projet d'inclusion académique par la pratique des APSA. Il est plus que nécessaire que celui-ci aille aussi vers la connaissance générale de ces activités, et soit au courant de leurs bienfaits pour sa considération

(surtout) dans l'univers académique d'accueil. Les aspects de motivation et d'autodétermination, propices pour tout élan sportif, peuvent également lui être utiles pour adopter un comportement adjuvant à la construction de son être à l'Université. Notre travail permettra aussi, par un exposé précis sur la nature organique de la déficience motrice, de montrer dans quelle mesure il serait possible de multiplier les disciplines sportives paralympiques dans le milieu universitaire ; et de dynamiser l'engouement des étudiants déficients moteurs (et même les déficients autres) à s'intéresser à la pratique des APSA, et potentiellement les utiliser aussi comme autre facteur de leur inclusion.

Les trois dimensions présentées de l'inclusion éducative peuvent être complétées par une approche dimensionnelle sur la communication. Celle-ci servirait à vulgariser les pratiques d'inclusion, comme celle des APSA ; et ainsi, toucher encore plus les mentalités qui ont tendance à maintenir à l'état de seuil des apprenants déficients moteurs. Ces dernières ont des capacités, sans doute amoindries par la déficience ; mais exploitables pour eux et pour l'environnement.

Le milieu universitaire camerounais représente notre cadre de recherche choisie. Il est nécessaire pour nous de le présenter, et de donner les raisons qui nous ont portés vers ce choix.

b) Présentation et critère de choix du cadre de la recherche

Le milieu universitaire camerounais, cadre dans lequel se construit notre recherche, se place comme le reflet par excellence de la société. Les apprenants de ce niveau éducatif supérieur reçoivent des formations qui leur donnent (en principe) des armes pour affronter la vie active, dans le secteur de leurs apprentissages académiques. Des missions assignées par l'État du Cameroun au système universitaire camerounais (cf. Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun, 2001), le soutien aux activités de développement nous intéresse particulièrement ; surtout par ces temps où le projet onusien est porté aux actions pour le développement durable (ONU, 2015).

Le système universitaire camerounais est constitué des Universités d'État, et des institutions privées d'Enseignement supérieur. Il est régi par un ensemble de textes qui donnent l'organisation générale des différents pans de l'Enseignement supérieur ; mais aussi des organisations internes dans chaque Université d'État particulièrement. Cette précision

dernière n'est pas anodine ; elle exprime le fait que ce soit dans ces Universités publiques, que se déroulent les Jeux universitaires.

En effet, le développement qui est une mission de l'Université camerounaise se retrouve autant dans ses activités académiques et/ou heuristiques (pratiques pédagogiques liées aux processus d'enseignement-apprentissage de recherches) ; que dans les ses activités socio-éducatives, associatives et sportives (pratiques extrapédagogiques). La pratique sportive dans le milieu universitaire notamment, est soutenue par le Décret portant promotion de cette pratique au Cameroun. Dans ce dernier, les APS doivent être pratiqués en milieu universitaire. Mais dans les Facultés d'enseignement pour la plupart (voire toutes), l'éducation physique et sportive n'est pas toujours pratiquée ; faisant place aux APS, qui concourent aussi au développement des capacités physiques. L'aspect communautaire de ces activités s'offre un véritable moyen de transmission de valeurs, et un lieu de brassage et d'acceptation de l'autre. Dans une optique de rayonnement de ces activités en grandeur nature, les JU verront le jour. Ce moment de compétitions sportives de promotion du talent physique des étudiants du Cameroun est sous la dynamique de fonctionnement de la FENASU.

Cependant, la pratique des APS est ouverte à tous les étudiants ; donc aussi aux étudiants en situation de handicap, et notamment les étudiants déficients moteurs. La législation de référence préconise une adaptation de ces activités aux personnes ou apprenants du genre ; assurant ainsi la promotion de ces personnes. Cette dans cette logique de promotion que la FENASU aura officiellement ouvert les portes aux disciplines sportives paralympiques, dès l'édition 2014 des JU accueillie cette année-là au sein du campus universitaire de Douala.

Notre choix porté sur le milieu universitaire s'explique par le fait qu'il y ait une certaine envergure de la pratique des APSA pour les apprenants déficients moteurs (et pas les autres déficients), à travers les JU. Cette envergure relevée de ces activités en milieu universitaire considérées ici comme levier d'inclusion (par la valorisation des aptitudes physiques) des étudiants déficients moteurs, donne une et plusieurs raisons importantes pour mener des recherches adéquates dans le fonctionnement de la dynamique inclusive académique au Cameroun.

ii. Opérationnalisation des variables

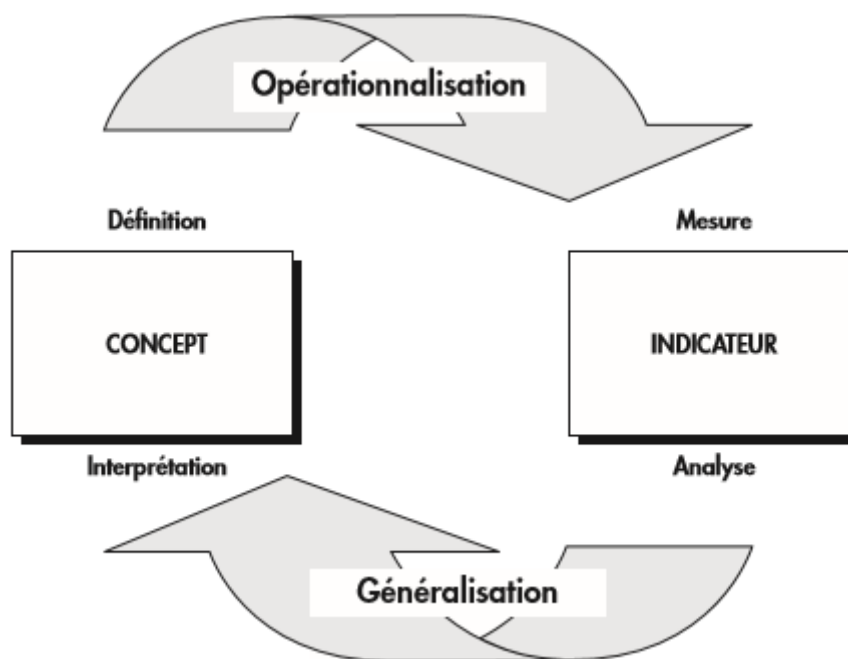
Le travail d'opérationnalisation des variables du sujet de recherche est une étape cruciale de la méthodologie. Elle consiste à définir méthodiquement la transition d'un aspect théorique

de la recherche (formulation d'un problème et énoncé d'hypothèses de recherche), à un aspect pratique (construction d'indicateurs et plan de vérification de l'hypothèse de recherche).

L'opérationnalisation des variables est le point fort de ce que Durand et Blais (2009) ont appelé « la mesure de la recherche ». Cette dernière s'opère grâce à l'intervention des indicateurs de recherche, qui sont en fait des données empiriques ou de terrain. En effet, un indicateur se définit par des éléments préexistants théoriques ou conceptuels (exprimant un langage abstrait) marqués par l'hypothèse de recherche ; elle-même appuyée par des dimensions (qui servent d'assise pour la construction du corpus théorique). La mesure représente donc le passage de l'abstrait (hypothèse, dimensions), vers le concret (indicateurs) en vue de la vérification de l'hypothèse sur le terrain.

Figure 36

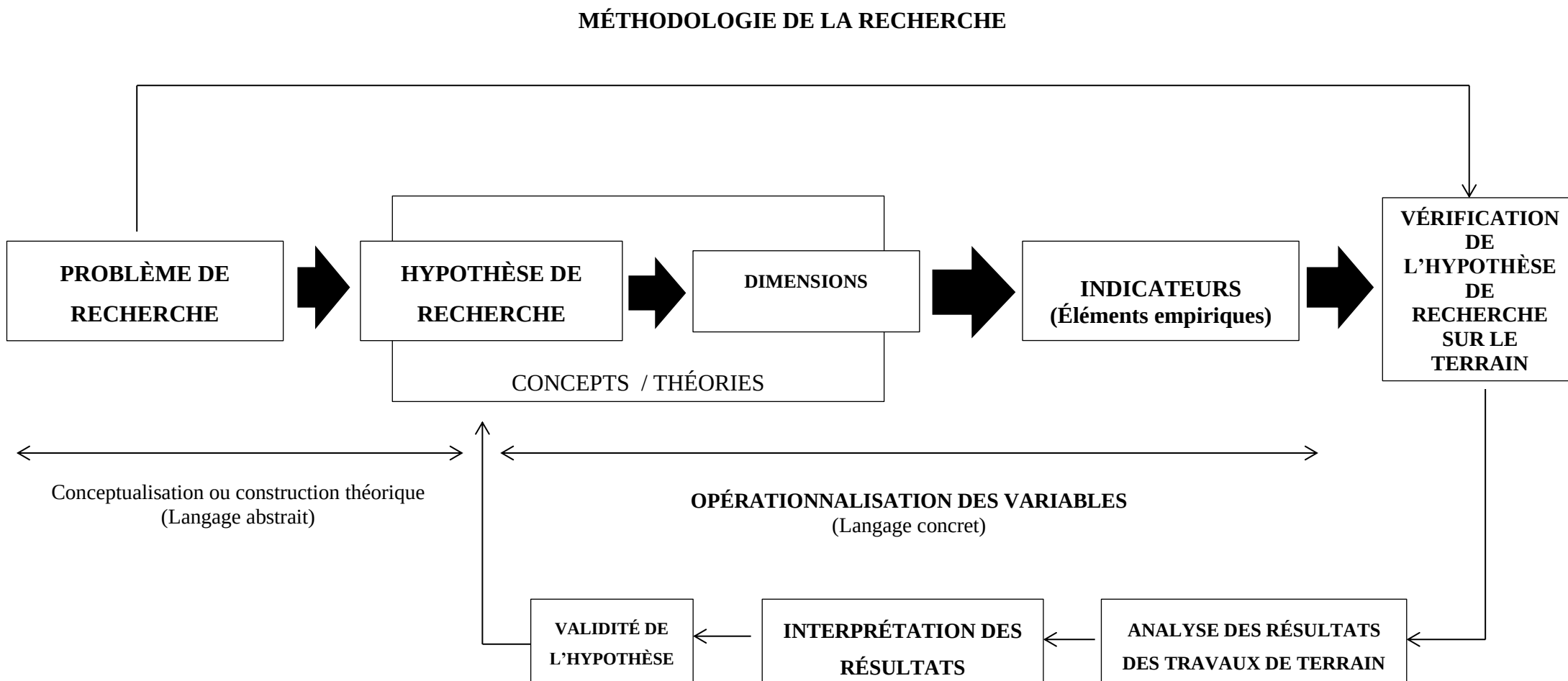
Schéma récapitulatif du concept de mesure de recherche (Durand & Blais, 2009)



À partir de ce schéma récapitulatif, nous pouvons ressortir une construction méthodologique plus détaillée de la recherche.

Figure 37

Opération méthodologique globale et détaillée de la mesure de recherche (auteur)



a) Rappel des hypothèses et jeu des variables du sujet de recherche

"Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun". Tel est l'intitulé du sujet pour lequel nous menons ce travail de recherche. Du problème qu'il pose, qui est celui de la limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, nous énonçons l'hypothèse de recherche suivante : la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

Notre hypothèse de recherche se construit par une relation d'influence d'un paramètre de construction de notre sujet de recherche, sur un autre qui subit l'influence. Ces paramètres représentent les variables. Le paramètre qui impose son influence est la variable indépendante (VI) ; et celui qui subit l'influence est la variable dépendante (VD). Nous constatons donc que les variables sont associées à l'hypothèse de recherche (Durand & Blais, 2009).

Pour notre recherche, seule la VI se trouve être le seul paramètre du sujet de recherche qui est manipulé sur le terrain. Quant à la VD, elle reste nette et reçoit juste les impacts de la manipulation de la VI. Celle-ci se donne à un jeu mis en place par les indicateurs, qui elles-mêmes dépendront des dimensions (sur lesquelles est assis notre corpus théorique de recherche). Les indicateurs, qui représentent donc nos sous-variables indépendantes, seront mesurés à travers des modalités servant de support d'appui pour les tests sur le terrain.

Les indicateurs de notre VI (sous-variables) sont les suivants : les instruments règlementaires d'action publique d'éducation inclusive ; les indices de la gouvernance universitaire d'inclusion (ou sociale) ; les facteurs de l'engagement personnel. De ces sous-variables indépendantes (ou indicateurs), qui agissent sur la variable dépendante inchangée, on réussit donc à énoncer les hypothèses spécifiques (HS).

- HS₁ : l'action publique d'éducation inclusive (par ses instruments règlementaires) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.
- HS₂ : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.
- HS₃ : l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

À partir des schémas d'opérationnalisation des variables, nous construirons le tableau synoptique.

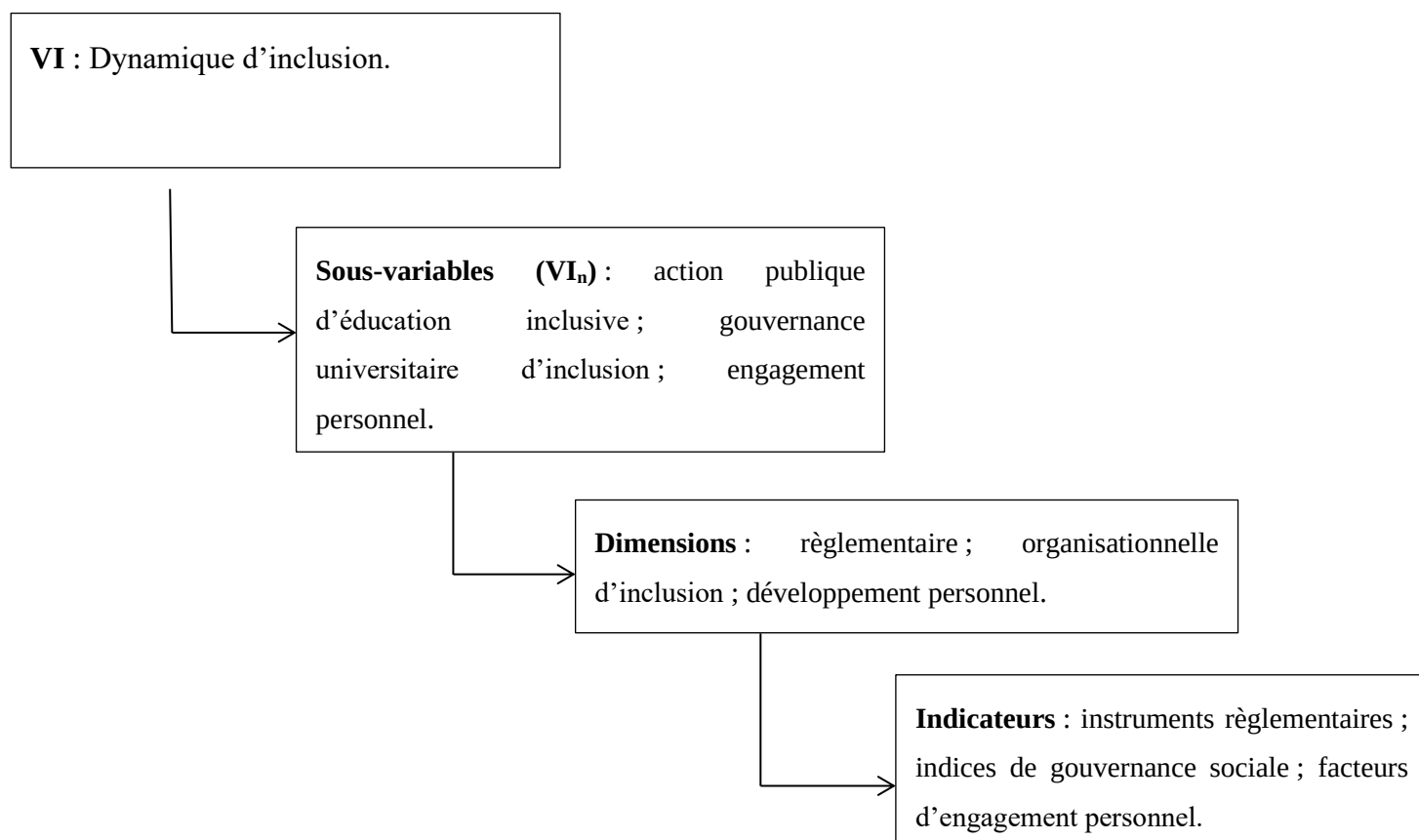
b) Schémas d'opérationnalisation des variables indépendantes et construction du tableau synoptique

Nous présenterons un schéma d'opérationnalisation pour l'hypothèse de recherche, ainsi que pour chaque HS. Ensuite, nous construirons le tableau synoptique de notre recherche.

Hypothèse de recherche : **la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun**

Figure 38

Schéma d'opérationnalisation de la VI (auteur)



À partir de cette construction, nous pouvons donc ressortir l'opérationnalisation de chaque hypothèse spécifique de recherche. Ce qui nous conduira à ressortir le tableau synoptique détaillé pour notre travail.

- HS₁ : l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun

Tableau 10

Encadré d'opérationnalisation de la VI₁ (auteur)

VI₁ : action publique d'éducation inclusive.

Dimension 1 : réglementaire.

Indicateurs 1 : instruments réglementaires (Chartes, Lois, Décrets, etc.) ; moyens d'application des instruments réglementaires ; limites de mobilisation autour des instruments réglementaires.

Modalités 1 : réglementation applicable ou pas ; moyens d'application de ces instruments efficaces ou pas ; limites vérifiables ou pas.

Indices 1 : élaboration de l'action publique d'éducation inclusive ; mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive ; limites de l'action publique d'éducation inclusive.

- HS₂ : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun

Tableau 11

Encadré d'opérationnalisation de la VI₂ (auteur)

VI₂ : gouvernance universitaire d'inclusion

Dimension 2 : organisationnelle d'inclusion

Indicateurs 2 : suivi d'inclusion universitaire (accompagnement et assistance) ; représentativités du mouvement paralympique dans l'Université ; qualité des infrastructures sportives ; performances des étudiants-athlètes paralympiques aux JU.

Modalités 2 : suivi d'inclusion universitaire adapté (bon et/ou améliorable), ou pas adapté aux besoins des étudiants déficients moteurs ; représentativité du mouvement paralympique universitaire suffisante ou pas suffisante ; infrastructures sportives adaptées ou pas adaptées ; performances des athlètes paralympiques aux JU élevées ou basses.

Indices 2 : état actuel de la prise en charge d'inclusion académique ; état du fonctionnement du mouvement paralympique ; niveau d'accès, de disponibilité et état d'utilisation des infrastructures sportives ; analyse des mesures et stratégies d'atteinte de bonnes performances des athlètes aux JU.

- HS₃ : l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

Tableau 12

Encadré d'opérationnalisation de la VI₃ (auteur)

VI₃: engagement personnel.

Dimension 3 : développement personnel

Indicateur 3: image du corps déficient ; estime de soi ; sentiment d'appartenance à l'univers académique et/ou paralympique universitaire ; motivation/autodétermination à la pratique sportive ou paralympique ; connaissances générales du mouvement handisport.

Modalités 3: Image du corps positive ou négative ; estime de soi forte/élevée ou basse/faible ; sentiment d'acceptation ou sentiment de rejet ; motivation élevée ou faible ; connaissances bonnes ou mauvaises.

Indices 3: niveau/degré d'atteinte de la motricité ; classification paralympique ; production et compensation du handicap moteur ; état liminaire du handicap moteur ; rythme et intensité d'entraînement sportif.

Bien que n'étant pas manipulée et subissant les influences de la VI, il a semblé important d'opérationnaliser aussi la VD. Il est question pour nous de présenter les différents indicateurs permettant de lire et saisir notre VD.

VD : valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun

Indicateurs : développement, expression, promotion, rayonnement.

Tableau 13

Tableau synoptique (auteur)

SUJET	HYPOTHÈSES	VARIABLES	DIMENSIONS	INDICATEURS	MODALITÉS	INDICES
Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.	Hypothèse de recherche : la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun	VI : la dynamique d'inclusion	Règlementaire Organisationnelle Développement personnel	-Instruments règlementaires -IGUS -Facteurs d'engagement personnel.	-Règlementation conforme ou pas -IGUS adaptés ou pas -Facteurs justifiés ou pas	
	VD : la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.					
	HS ₁ : l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun	VI ₁ : l'action publique d'éducation inclusive	Règlementaire	-Instruments règlementaires (Chartes, Lois, Décrets, etc.) -Moyens d'application des instruments règlementaires -Limites de mobilisation autour des instruments règlementaires.	-Règlementation applicable ou pas -Moyens d'application de ces instruments efficaces ou pas -Limites vérifiables ou pas.	-Élaboration de l'action publique d'éducation inclusive -Mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive -Limites de l'action publique d'éducation inclusive.
	VD : la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.					
	HS ₂ : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun	VI ₂ : la gouvernance universitaire d'inclusion	Organisationnelle	-Suivi d'inclusion universitaire (accompagnement et assistance) -Représentativités du mouvement paralympique dans l'Université -Qualité des infrastructures sportives ; performances des étudiants-athlètes paralympiques aux JU.	-Suivi d'inclusion universitaire adapté (bon et/ou améliorable), ou pas adapté aux besoins des étudiants déficients moteurs -Représentativité du mouvement paralympique universitaire suffisante ou pas suffisante -Infrastructures sportives adaptées ou pas adaptées ; -performances des athlètes paralympiques aux JU élevées ou basses	-État actuel de la prise en charge d'inclusion académique -État du fonctionnement du mouvement paralympique -Niveau d'accès, de disponibilité et état d'utilisation des infrastructures sportives -Analyse des mesures et stratégies d'atteinte de bonnes performances des athlètes aux JU.
	VD : la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.					
	HS ₃ : l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun	VI ₃ : l'engagement personnel	Développement personnel	-Image du corps déficient et estime de soi -Sentiment d'appartenance à l'univers académique et/ou paralympique universitaire -Connaissances générales du mouvement handisport -Motivation à la pratique sportive ou paralympique.	-Image du corps positive ou négative, et estime de soi forte/élevée ou basse/faible -Sentiment d'acceptation ou de rejet -Motivation élevée ou faible -Niveau de connaissances bon ou mauvais.	-Niveau/degré d'atteinte de la motricité -Classification paralympique, production et compensation du handicap moteur -État liminaire du handicap moteur, rythme et intensité d'entraînement sportif.
	VD : la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.					

2.2. TERRAIN DE RECHERCHE

Après présentation de la méthodologie de notre recherche, l'étape suivante a été de mener nos expérimentations sur le terrain. L'objectif de cette étape est de partir tester/vérifier notre hypothèse de recherche, en les mettant à une épreuve empirique. Le travail sur le terrain consistera à collecter des données de façon méthodique ; données recueillies dans l'échantillon d'une population d'étude choisie stratégiquement. Mais tout d'abord, il est nécessaire de connaître les aspects généraux.

2.2.1. DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLONAGE

L'échantillonnage représente le procédé de recherche par lequel un échantillon est déterminé. Ce dernier constitue petit groupe extrait d'un groupe plus grand qui est la population. L'échantillon est le caractère d'un type particulier de collecte de données associée, appelé sondage (Beaud, 2009, p. 259).

i. Représentativité et non-représentativité d'un échantillon – Échantillonnage probabiliste et non probabiliste.

En premier lieu, nous présentons un exposé sur la qualité de représentativité d'un échantillon. Ensuite, nous parlons des techniques d'échantillonnage.

a) Problématique de la représentativité et de la non-représentativité de l'échantillon

En fonction des situations de recherche, l'échantillon, sous-ensemble de la population de référence, peut être représentatif ou non représentatif de celle-ci.

- L'échantillon représentatif est un sous-ensemble de la population de référence, dont les informations présentes peuvent être étendues à ladite population ; « (...) c'est-à-dire que les caractéristiques mêmes de la population soient présentes dans l'échantillon ou puissent y être retrouvées moyennant certaines modifications. » (Beaud, 2009). Ce type d'échantillon est caractéristique des recherches quantitatives particulièrement ; mais aussi des recherches d'orientation qualitative. L'échantillon représentatif dépend des ressemblances sociodémographiques et comportementales entre lui et la population de référence d'où il est extrait. L'auteur N'da Paul (2015) aura ajouté que « (...) plus la population est homogène, moins l'échantillon aura besoin d'être de taille importante. ». Toutefois, il n'est pas nécessaire de rester accroché à la représentativité ; la recherche doit surtout privilégier l'aspect scientifique.

- Quant à l'échantillon non représentatif, il est un sous-ensemble qui ne présente pas les mêmes caractéristiques que la population de référence.

Pour notre recherche, l'échantillon extrait pour chacune des études menées est représentatif. Ces échantillons, bien que représentatifs (car constitués de personnes-ressources directement impliquées dans chacune des situations développées), nous maintiennent toutefois sous une réserve à cause des réalités de la théorie de l'échantillonnage. Selon cette dernière, « (...) la notion de certitude est écartée. » (Beaud, 2009). Cela signifie qu'il existerait la possibilité de survenue d'erreurs lors de l'échantillonnage. Celles-ci présentent des origines ou sources diverses, comme l'aura présenté N'da Paul (2015) :

- la facilité marquée par la préférence du chercheur à constituer un échantillon formé de personnes faciles à atteindre, ou avec lesquelles il aurait des affinités ;
- l'attitude du chercheur de croire que les personnes constituant son échantillon soient forcément les mieux outillés à donner l'information nécessaire ;
- l'absence de diversité géographique dans la constitution de l'échantillon ;
- la réduction de l'échantillon par rapport aux prévisions faites durant la recherche.

Il existe des solutions adéquates pour prévenir et réduire l'éventualité des erreurs durant le procédé d'échantillonnage.

b) Techniques d'échantillonnage

Afin de minimiser la survenue d'une erreur d'échantillonnage, Beaud (2009) aura relevé deux (2) pistes de solutions.

- La première solution repose sur la reproduction plus que fidèle de la population de référence, en appliquant le principe dit « de maquette » ou « du modèle réduit ». Ici, le chercheur utilise une technique d'échantillonnage non basée sur l'aspect aléatoire ou sur le hasard : c'est la technique d'échantillonnage non probabiliste ou empirique.
- La seconde solution renvoie à utiliser le hasard ou le tirage aléatoire de personnes d'une population, dans la constitution de l'échantillon. Le principe dit « du hasard » est appliqué dans ce cas : c'est la technique d'échantillonnage probabiliste avec « (...) une généralisation s'appuyant sur les principes du calcul des probabilités. » (Beaud, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, les échantillons de nos études s'appuient sur une technique d'échantillonnage non probabiliste ou empirique. Nous avons trouvé en nos

échantillons des modèles réduits des populations de référence dans lesquelles elles sont extraites.

ii. Techniques d'échantillonnage non probabiliste et recherche

La littérature concernant l'échantillonnage nous permet de ressortir six (6) techniques d'échantillonnage non probabiliste. Le tableau suivant nous permet de faire un point sur ces techniques ; en relevant les caractéristiques de chaque échantillon équivalent, les avantages et les éventuelles limites de chaque technique. C'est à partir de ce tableau que nous pourrions déterminer la technique d'échantillonnage spécifique pour chaque étude menée.

Tableau 14*Présentation des techniques d'échantillonnage non probabiliste (auteur)*

TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE NON PROBABILISTE	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON	AVANTAGES	ÉVENTUELLES LIMITES
Échantillonnage accidentel ou de commodités ou de convenance	-Échantillon extrait d'une population non définie -Échantillon présent à un lieu déterminé, à un temps précis -Échantillon constitué par les premiers individus rencontrés accidentellement sur le terrain	-Échantillon disponible sans effort de recherche -Pas d'influence de l'enquêteur -Disponibilité naturelle des personnes de l'échantillon	-Faible garantie -Absence de définition de la population de référence -Échantillon très souvent non représentatif de la population
Échantillonnage de volontaires	-Échantillon constitué de personnes qui se proposent volontairement	-Caractère spontané des personnes de l'échantillon -Utilité pour les recherches exploratoires -Facilité d'investiguer sur des sujets délicats -Technique pouvant donner de très bons résultats	-Échantillon très peu représentatif sans aucune sélection -Absence de naturel dans l'attitude des enquêtés -Facilité de contentement du chercheur
Échantillonnage typique ou par choix raisonné ou intentionnel	-Échantillon à caractère typique marquant sa singularité -Échantillon qui émane de l'intention ou de la raison du chercheur	-Facilité de répondre à la question de recherche, ou à vérifier l'hypothèse de recherche -Étude des situations rares	-Échantillon un peu trop stéréotypé -Risque élevé de tomber dans la solution facile
Échantillonnage systématique	-Échantillon constitué de personnes prises dans la logique du même intervalle considéré dans une liste	-Technique d'échantillonnage facile à utiliser -Échantillonnage pas du tout coûteux	-Injustice dans le choix des individus à constituer l'échantillon -Basculement rapide vers une technique d'échantillonnage aléatoire ou probabiliste
Échantillonnage par quotas	-Échantillon extrait d'une population bien définie -Échantillon véritablement basé sur le principe du modèle réduit ou de maquette -Échantillon qui se veut ressemblant de la population de référence dont il est extrait	-Échantillonnage davantage pas coûteux -Pas d'obligation de personne précise pour constituer l'échantillon -Fort caractère scientifique de la recherche	-Faible maîtrise de la proportion de réponses -Faible représentativité (sur le plan de probabilités) --Faiblesse d'exploration d'autres possibilités de réponses
Échantillonnage en boule de neige ou par réseaux	-Échantillon formé à partir de personnes-ressources qui se présentent comme un noyau originel, une souche à partir de laquelle se greffent d'autres individus en relations ou réseaux	-Échantillonnage facile à constituer -Utilisation des réseaux sociaux comme moyen d'échantillonnage	-Niveau élevé d'erreurs d'échantillonnage -Réduction de la taille de l'échantillon au cours du processus -Absence de contrôle de la durée de l'échantillonnage

Nous avons choisi de mener une recherche sur trois (3) terrains de recherche. Ceux-ci correspondent à trois (3) niveaux d'études faites, avec une technique d'échantillonnage non probabiliste particulière adaptée à chacune d'elles.

- Un macro niveau ou niveau supérieur correspondant à notre première étude portant sur l'action publique d'éducation inclusive, en faveur de la valorisation des aptitudes physiques des apprenants (étudiants pour le cas échéant) déficients moteurs au Cameroun. Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par quotas pour cette étude.
- Un méso niveau ou niveau intermédiaire correspondant à notre deuxième étude portant sur la gouvernance universitaire d'inclusion (marquée par son caractère socio-éducatif), qui devrait s'appliquer pour la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par quotas pour cette étude.
- Un micro niveau ou niveau inférieur correspondant à notre troisième et dernière étude portant sur l'engagement personnel (ou individuel), dont les facteurs pourraient conduire à la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Nous avons utilisé la technique d'échenillage en boule de neige ou par réseaux pour cette étude.

Nous allons présenter le terrain général de notre recherche proprement dit, qui intégrera les démarches d'investigation pour chaque étude menée. La présentation de la population de recherche, ainsi que les critères d'inclusion ou de choix de celle-ci par des détails de chaque étude, seront donnés ; ensuite suivront des exposés sur les éléments de l'échantillonnage (méthodes ou techniques d'échantillonnage et types d'échantillon). Enfin dans une optique de vérification de l'hypothèse de recherche, nous allons donner les difficultés rencontrées lors des investigations de terrain.

2.2.2. TERRAIN DE RECHERCHE PROPREMENT DIT

Rendus à l'étape de présentation du déroulement des travaux du terrain (ou empirique) de notre recherche globale, nous exposerons donc tous les éléments qui ont permis de mener et conduire nos investigations.

Pour rappel, notre recherche s'est faite sur trois terrains d'étude.

- La première étude porte sur la situation de l'action publique d'éducation inclusive, qui permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant ici) déficient

moteur au Cameroun. Nous avons rédigé tout un construit théorique y relatif, dans le chapitre premier de cette thèse.

- La deuxième étude porte sur la situation de la gouvernance universitaire d'inclusion, qui permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Nous avons rédigé tout un exposé théorique y relatif, dans le deuxième chapitre de cette thèse.
- La troisième étude porte sur la situation de l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, pour la valorisation de ses propres aptitudes physiques. Nous avons rédigé tout un exposé théorique y relatif, dans le troisième chapitre de cette thèse.

i. Présentation et critères d'inclusion de la population de recherche

Notre population de recherche intègre les populations des trois études que nous avons menées. Il sera question pour nous par la suite de présenter la population de chaque étude, et de donner les critères d'inclusion de celle-ci.

a) Population de la première étude et ses critères d'inclusion

Nous avons choisi de mener notre étude avec les principaux acteurs publics et parapublics recensés, qui devraient s'occuper du rayonnement de la personne en situation de handicap ou vivant avec un handicap (PVH) par la promotion de la pratique des APSA en milieu éducatif. Ce sont eux qui ont constitué notre population pour cette étude. Ces acteurs représentent en fait les institutions et structures de la promotion des personnes en situation de handicap, de l'éducation nationale (Enseignement supérieur particulièrement), des sports et de l'éducation sportive. Ces responsables techniques doivent agir en synergie d'actions.

➤ Institutions de promotion des personnes en situation de handicap

La principale structure institutionnelle qui porte la tutelle des projets de promotions des citoyens déficients au Cameroun est le Ministère des Affaires sociales (MINAS). En effet, la problématique de la considération des PVH dans la société en générale dépend de ce département ministériel. Cette considération « (...) concerne toutes mesures sociales et économiques garantissant la pleine participation des personnes handicapées à la vie en société. » (cf. Article 27 de la Loi portant protection et promotion des personnes handicapées - MINAS, 2010). C'est donc naturellement au sein du MINAS que nous avons trouvé place pour une partie de notre population d'étude ; principalement dans le couloir en matière de l'éducation des PVH.

Nous avons particulièrement mené nos travaux au sein de la Direction de la Protection Sociale des Personnes Handicapées et des Personnes Âgées (DPSPHPA). C'est dans la sous-direction de la DPSPHPA s'occupant spécialement des personnes déficientes, que se trouve le Service de Promotion de l'Éducation Inclusive (SPEI). C'est dans celui-ci que s'est déroulée la majeure partie des opérations empiriques ; et que nous avons défini une partie de la population d'étude. Les différents responsables des directions et service cités sont les principales personnes concernées ici.

➤ Institutions de promotion des APSA en milieux éducatifs

C'est le Ministère des Sports et de l'Éducation Physique (MINSEP) qui est la structure institutionnelle de tutelle ; notamment sa Direction du Développement de l'Éducation Physique (DDEP). C'est dans cette direction spécifique que se construisent et se manipulent tous les supports légaux, ainsi que toutes les stratégies visant à la promotion du sport en milieu ; afin d'assurer le développement des aptitudes physiques des apprenants valides et apprenants invalides (ou déficients). Dans le dernier cas, la DDEP se trouve être le point focal du défi d'expansion des APSA, avec le concours des cellules spécifiques du MINAS présentées plus tôt.

Le relai de promotion des APSA en milieu éducatif de façon plus précise se fait par la tutelle intermédiaire, portée par le Comité national Paralympique Camerounais (CNPC). Habituellement intéressé par la promotion des athlètes paralympiques camerounais, le CNPC s'est lancé dans la défense du projet inclusif par la promotion des APSA dans les établissements éducatifs formels et informels (les établissements dits "spécialisés"). L'idée de cette action est plurielle : le renforcement de la détection des talents assez tôt ; la réduction (voire l'inhibition) des mentalités contre la possibilité à la pratique sportive des apprenants déficients ; la justification du retrait de l'inaptitude éducative à la pratique sportive pour tous les apprenants ; la communication et la vulgarisation sur la pratique des APSA.

Les démarches du CNPC doivent toujours être soutenues et suivies par le MINSEP qui assure le contrôle. Le CNPC constitue un démembrement du MINSEP ; bien qu'autonome et indépendant. Les responsables des structures présentées font aussi partie de la population de cette étude.

➤ Institutions éducatives de suivi et d'implémentation des APSA en milieu éducatif

Pour cette étude, nous travaillons uniquement avec le Ministère de l'Enseignement supérieur ; car notre recherche générale se situe dans l'environnement académique. Au sein

du MINESUP se trouve la Fédération Nationale du Sport Universitaire (FENASU) ; organe dudit département ministériel qui défend la promotion des APSA à travers la présence des quelques disciplines paralympiques en compétitions lors des JU. Étant donné que c'est le seul espace de diffusion des APSA en milieu universitaire, les responsables de la FENASU (faisant partie aussi de la population de l'étude) se doivent d'agir en collaboration avec les autres institutions présentées.

Les cadres des structures qui constituent les organes spécifiques des départements ministériels sont tous les garants directs de l'action publique d'éducation inclusive pour la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. La synergie de leurs actions en milieu universitaire est d'abord soutenue par la Lettre-Circulaire conjointe N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 9 juillet 2008 relative au renforcement des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les Universités d'État du Cameroun ; lettre adressée aux Recteurs des Universités d'État et Chefs des Institutions universitaires publiques, par les Chefs des départements ministériels de tutelle de l'Enseignement supérieur et des Affaires Sociales (MINESUP et MINAS). Par cette lettre, l'on pourrait déjà percevoir une harmonie de travail entre ces deux (2) ministères, en faveur du projet d'inclusion académique des étudiants déficients au Cameroun. Le pont créé entre le MINESUP et le MINSEP est justifiable par la présence de la FENASU ; et celui entre le MINSEP et le MINAS, par la mise sur pied du CNPC.

b) Population de la deuxième étude et ses critères d'inclusion

Notre population d'étude ici est constituée de tous les acteurs de gouvernance universitaire en contexte d'inclusion académique, de toutes les Universités publiques et IPES qui engagent des étudiants athlètes paralympiques aux phases finales des JU. À la dernière édition de ce rendez-vous sportif interuniversitaire (accueilli dans le campus de l'Université de Dschang en 2019), neuf (9) institutions d'Enseignement supérieur ont engagé des étudiants déficients moteurs aux compétitions des disciplines paralympiques. Par ordre décroissant du classement général officiel en sports paralympiques (fourni par les archives de la FENASU), ces institutions universitaires sont les suivantes (de la première institution universitaire à la dernière ou neuvième, en termes de nombre de médailles gagnées) :

- Institut Universitaire Siantou (IUS) ;
- Université de Douala (UD) ;
- Université de Dschang (UDs) ;
- Université de Yaoundé 1 (UY1) ;

- Université de Yaoundé 2 ;
- Université de Maroua ;
- École Nationale Supérieure des Travaux Publics de Yaoundé (ENSTP) ;
- Université de Buea ;
- Université de Ngaoundéré.

Le niveau de gouvernance universitaire directement impliqué ici est la gouvernance universitaire sociale ; gouvernance qui s'occupe du statut de l'étudiant dans l'environnement universitaire, principalement à travers les activités para académiques comme la pratique sportive. Selon le Document stratégique de Développement académique propre à l'Université de Yaoundé 1 (2018), cette gouvernance est portée par le Directeur du Centre des Œuvres universitaires (DCOU), suppléé par le Chef de la Division des Activités Sportives et Associatives (DASA). De ce fait, la population de cette deuxième étude est donc constituée spécifiquement des DCOU et Chefs de DASA de toutes ces institutions universitaires du Cameroun (engagées aux compétitions paralympiques aux derniers JU).

Nous rappelons que les instituts universitaires qui n'engagent pas encore d'étudiants athlètes paralympiques aux JU devraient prendre pour exemples de faits les situations des autres qui le font déjà. Raison pour laquelle nous choisissons d'asseoir nos travaux sur la base des neuf (9) institutions universitaires présentées.

c) Population de la troisième étude et ses critères d'inclusion

La population de cette dernière étude est entièrement constituée de tous les étudiants déficients moteurs inscrits dans les institutions universitaires du Cameroun. Pour davantage comprendre le phénomène, nous travaillons avec les étudiants athlètes paralympiques, et ceux qui ne le sont pas également. Au cours de notre travail, il nous a été tenu de considérer les étudiants déficients moteurs de toutes les Universités publiques et privées (engagés ou pas dans les compétitions paralympiques lors des JU).

Les informations directes concernant cette population peuvent être fournies par l'entremise des activités des Associations des Étudiants Handicapés (AEH) des Universités ; ainsi que la Coordination des Associations des Étudiants Handicapés des Universités du Cameroun (CAEHUCAM) et les mouvements paralympiques universitaires. La présidente de l'AEH de l'UY1 (celle qui était en poste durant nos travaux de terrain, et certains de ses prédécesseurs), tout comme la présidente actuelle de la CAEHUCAM, auront été d'une grande aide pour nous. Les capitaines d'équipes paralympiques de quelques Universités, ainsi

que quelques athlètes nous ont aussi apporté des informations préliminaires sur cette population.

ii. Échantillonnage et critères de choix de l'échantillon

Exactement comme pour la présentation de notre population de recherche, chacune de nos études a présenté sa technique d'échantillonnage et son échantillon.

a) Échantillonnage et critères de choix de l'échantillon de la première étude

La présente étude s'inscrit dans une approche de recherche qualitative. Nous serons en présence d'un « échantillon théorique » (Paul N'da, 2015, p. 100). La technique d'échantillonnage utilisée est donc de nature non probabiliste ; avec un aspect représentatif, puisque les personnes qui constituent l'échantillon sont porteurs mêmes de l'esprit de toute la population ; c'est-à-dire, garant responsable directe de l'action publique dont il est question.

En effet pour ce premier terrain d'investigation, l'échantillon est constitué de quatre (4) cadres responsables ; dont un par institution d'action publique mise en cause. Nous avons choisi les principaux responsables (ou leurs représentants collaborateurs proches dans les tâches), à cause de l'implication directe dans l'action publique et de la qualité majeure de leurs casquettes professionnelles. Notre échantillon est constitué par : - le chef du SPEI au MINAS ; - le coordinateur technique national de la FENASU au MINESUP ; - le DDEP (soutenue par une collaboratrice de ladite Direction) au MINSEP ; - le collaborateur direct du président du CNPC.

De ce fait, la technique d'échantillonnage non probabiliste ici est par quotas. La population est bien définie ; et notre échantillon est un modèle réduit de l'échantillon, car porté par des personnes-ressources directes du phénomène à étudier.

b) Échantillonnage et critères de choix de l'échantillon de la deuxième étude

La présente étude s'inscrit également dans une approche de recherche qualitative, comme c'était le cas avec la première étude. Nous sommes aussi en présence d'un « échantillon théorique ». La technique d'échantillonnage utilisée est donc de nature non probabiliste ; avec un aspect représentatif, puisque les personnes qui constituent l'échantillon sont tenues être porteurs même de l'esprit de toute la population ; c'est-à-dire, garant responsable directe de la gouvernance universitaire d'inclusion caractérisée par son aspect social.

La technique d'échantillonnage non probabiliste utilisée pour cette étude est par quotas. La population est bien définie ; et notre échantillon est un modèle réduit de l'échantillon, car

porté par des personnes-ressources directes du phénomène à étudier. Notre échantillon a été constitué de trois (3) Chefs de DASA d'institutions universitaires du Cameroun. Ces institutions choisies suivant l'ordre décroissant du dernier classement général officiel en sports paralympiques.

- Le Chef de DASA de l'IUS, institution académique classée première et qui représente les IPES et grandes écoles de formations supérieures nationales.
- Le Chef de DASA de l'UDs, institution universitaire classée troisième ; et aussi parce que c'est au sein de ce campus universitaire que s'est tenue la dernière édition en date des JU (en 2019).
- Le Chef de DASA de l'UY1, institution classée quatrième ; et surtout parce que c'est l'Université dite « mère » du système universitaire camerounais.

Suite au changement du DCOU et du chef de DASA de l'UD durant nos travaux de terrain, nous n'avons pas pu travailler avec cette institution universitaire classée deuxième aux compétitions paralympiques des derniers JU en date. Cependant, quelques démarches d'enquête (pas aussi approfondies que les autres) ont été menées sur l'état de gouvernance sociale dans ce campus universitaire. Nous rappelons que c'est lors de l'édition des JU de 2014 accueillie par l'UD, que furent expérimentées les toutes premières compétitions paralympiques de façon officielle. Donc cette institution universitaire conserve une place de référence.

c) Échantillonnage et critères de choix de l'échantillon de la troisième étude

La présente étude est la seule qui s'inscrit dans une approche de recherche quantitative ; avec une technique d'échantillonnage de nature non probabiliste aussi. Cette dernière est dite « en boule de neige » ou « par réseaux », assez représentative de notre population d'étude.

Pour constituer notre échantillon en boule de neige, nous avons eu recours à des individus dits ressources :

- la présidente de la CAEHUCAM ;
- les capitaines des équipes paralympiques de l'IUS, l'UDs, l'UY1 et l'UD ;
- certains étudiants athlètes paralympiques.

À partir du contact avec eux, nous avons pu constituer notre échantillon. Avec l'aide des réseaux sociaux, nous sommes parvenus à une taille de vingt-et-un (21) sujets étudiants déficients moteurs ; pour la plupart originaires des Universités et IPES que nous avons pris en

référence. Notons que l'échantillon est constitué des étudiants déficients moteurs athlètes, et non-athlètes.

iii. Stratégies de vérification ou de recherche

La stratégie de vérification (ou de recherche)

(...) est un choix général sur la façon de déployer les ressources pour résoudre le problème posé. C'est le choix qu'on fait par rapport au nombre de cas à utiliser et au type de recherche à réaliser pour assurer la vérification la plus complète possible de l'hypothèse.

Le choix de la stratégie de vérification est par conséquent quelque chose d'important parce que de cette décision dépendent la détermination de la nature de l'observation à faire, le type d'information à recueillir et le type de traitement de données à effectuer. (N'da Paul, 2015, p. 119).

Toutes les études menées pour notre recherche convoquent une stratégie d'enquête, nécessitant « (...) une quête d'informations réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée... » (N'da Paul, 2015). Cependant ; chaque étude présente des particularités supplémentaires.

- Pour la première étude : il existe en plus quelques traits caractéristiques aux stratégies quasi expérimentales, par observation et par étude de cas.
- Pour la deuxième étude : en plus des stratégies supplémentaires pour l'étude précédente, on retrouve des éléments propres à une stratégie de développement ; ce dernier qui reste une mission de l'Université assignée par l'État camerounais (cf. Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun, 2001).
- Pour la troisième étude : on notera des aspects d'étude de cas, portés par une vérification statistique adaptée à une recherche corrélacionnelle.

iv. Difficultés rencontrées sur le terrain de recherche

Comme dans toute démarche de recherche sur le terrain, nous avons fait face à quelques difficultés. Celles-ci nous ont empêchés de mener aisément nos investigations. Nous présenterons par la suite, les difficultés rencontrées dans le déroulement de chaque étude.

a) Difficultés de la première étude

La première des difficultés se trouve être la dispersion sociogéographique des éléments de notre échantillon ; et donc de la population de référence. Il a fallu se rendre dans plusieurs sites ou sièges d'institutions concernées, afin de constituer l'échantillon. Le fait également que chaque élément de l'échantillon représente une démarche d'action publique d'éducation inclusive différente et précise n'a pas été facile à gérer et à recentrer.

La deuxième difficulté sur le terrain est marquée par la lenteur administrative pour avoir à temps les autorisations d'investigations et de recherche documentaire dans certaines institutions ; ainsi que le peu de disponibilité de certaines personnes de l'échantillon. Il faut tout de même relever que nos travaux de terrain se sont effectués à des périodes assez critiques pour chaque institution. C'est ainsi que nous avons noté :

- au MINAS, d'énormes chantiers en cours, et le changement du responsable du SPEI en cours d'investigations ;
- au MINSEP (précisément les services de la DDEP) et au CNPC, la préparation des événements sportifs mondiaux et nationaux auxquels a participé le Cameroun ;
- au MINESUP et précisément à la FENASU, la baisse du régime des activités suite à la suspension temporaire des JU (en réponse à la gestion de la crise sanitaire mondiale).

La dernière difficulté repose sur l'accès quelque peu délicat aux informations de préenquête, contenues dans les archives des institutions citées. Cette difficulté est quelque peu conséquente à la lenteur administrative mentionnée plus tôt.

Malgré ces difficultés, nous sommes parvenus à mener nos investigations et à obtenir les informations nécessaires pour une analyse et une interprétation ultérieures.

b) Difficultés de la deuxième étude

Les difficultés de terrain rencontrées au cours de cette deuxième étude sont bien plus liées aux erreurs d'échantillonnage. En effet, la réduction de l'échantillon a été conséquente aux mutations administratives dans certaines institutions universitaires. Nous notons aussi les soucis de disponibilité des éléments de l'échantillon ; bien que ceux-ci fussent très volontaires.

c) Difficultés de la troisième étude

La toute première difficulté à relever ici se définit sur l'attitude générale des sujets de l'étude ; c'est-à-dire, des étudiants déficients moteurs eux-mêmes. En effet, un bon nombre a

présenté une réticence de collaboration avec nous. Ce qui a pesé sur notre processus général d'échantillonnage. Ce dernier a mis du temps à se constituer.

Précisément, l'attitude de réserve des sujets d'étude aura entraîné des éventualités d'erreurs d'échantillonnage. Ce qui s'inscrit comme la deuxième difficulté rencontrée sur le terrain. Ces erreurs reposent essentiellement sur la réduction de la taille de notre échantillon. Mais il fallait quelque peu s'y attendre, avec le choix d'un échantillonnage en boule de neige. Cette situation aurait pu avoir un impact considérable sur la représentativité de notre population globale d'étude.

Présenter le déroulement du travail sur le terrain de recherche (menée sur trois niveaux d'investigations), nous impose ipso facto une description détaillée des techniques de vérification d'hypothèses de recherche.

3. COLLECTE DES DONNÉES DE RECHERCHE

Cette section nous permet de décrire les éléments d'application à la vérification de nos hypothèses de recherche. Pour cela, il nous tient de présenter pour chacune de nos études, les techniques utilisées pour collecter les données sur le terrain.

Mais tout d'abord, il nous semble important de présenter globalement les préliminaires de collecte générale des données.

3.1. PRÉLIMINAIRES DE COLLECTE DE DONNÉES

Il est important de savoir que la collecte des données est une étape incontournable pour toute recherche. C'est à partir d'elle que nous obtenons les résultats nécessaires à la vérification des hypothèses de recherche, par un travail d'analyse et d'interprétation de ces résultats obtenus. La collecte des données s'est faite en deux (2) temps :

- une préenquête, moment qui impulse toute recherche ;
- et une enquête avec une collecte de données proprement dite, faite suivant chaque étude que nous avons menée.

Il est question pour nous de présenter chaque moment de manière générale.

3.1.1 MOMENT DES PRÉENQUÊTES

Les démarches de préenquête appliquées, moment initiateur de la recherche, ont été nécessaires avant d'aller véritablement sur le terrain. En effet, de premières informations reçues nous ont permis de façonner de manière plus précise notre problématique générale, et surtout notre HP de recherche.

Nous avons impulsé les réflexions qui ont mené à l'énonciation de notre sujet de recherche, par une observation non participante. En effet, nous avons mis en mémoire et noté des informations que nous voyons de nos nombreuses expériences antérieures. Il a été question pour nous d'observer :

- les séances de préparations de certains étudiants athlètes déficients moteurs, et les mesures générales de leurs accompagnements (en tant qu'étudiant déjà, et en tant qu'athlètes) ;
- le déroulement des compétitions paralympiques aux JU ;
- le déploiement de l'action publique y relative, notamment les démarches de la FENASU (avec les mesures d'accréditation des étudiants athlètes) ;
- le déroulement de certaines activités du CNPC, notamment le déroulement de certaines phases de l'implémentation du projet pilote de pratique de sport pour apprenants en situation de handicap dans certaines institutions éducatives (dites spécialisées) ;
- le fonctionnement général d'une AEH, et l'attitude de certains étudiants déficients moteurs dans le campus universitaire.

Cette observation non participante nous a conduits progressivement à de nombreux entretiens préliminaires, et surtout vers une recherche documentaire afin de construire un univers théorique pour notre recherche ; univers que nous avons testé sur le terrain. La réserve et la prudence eues pendant ce travail préliminaire, nous ont véritablement plongés dans une recherche de type hypothético-déductive.

C'est à l'issue de ce travail préliminaire que nous avons énoncé notre problématique générale, les concepts associés ; ce qui nous a permis d'établir l'orientation de nos différentes études.

3.1.2. MOMENT DES ENQUÊTES

Les enquêtes constituent le moment par excellence de véritable collecte de données. Dans le cadre de notre travail, elle s'est déroulée sur des terrains de recherche différents, correspondants à chaque étude menée. Elle nous aura permis de renforcer la taille de nos informations, par l'application des techniques de collecte de données appropriées pour nos démarches scientifiques.

Dans le cadre de notre recherche de type mixte (qualitatif et quantitatif), les techniques d'enquêtes que nous avons choisies sont l'entretien (pour les études qualitatives) et le questionnaire (pour l'étude quantitative). Nous ferons donc un exposé global de chacune de ces techniques.

i. Entretien individuel de recherche

L'entretien de recherche est la principale technique utilisée pour collecter nos données. Il s'agit là d'une technique d'investigation phare adaptée à notre travail d'enquête ; notamment dans son aspect qualitatif. C'est un échange, sous forme d'interview enregistré, que le chercheur choisit de passer individuellement (car un entretien peut être collectif) à chaque élément de son échantillon constitué. L'entretien individuel (EI) permettra d'obtenir des informations (des données) d'un interviewé, sur lesquelles le chercheur devra effectuer une analyse et une interprétation ultérieure. Encore appelé entrevue individuelle dans certaines sources de littérature scientifique (Savoie-Zajc, 2009 ; N'da Paul, 2015), l'EI impose au chercheur le respect d'un cadre précis.

- L'EI n'excède pas une heure maximum, au risque de lasser l'enquêté par un exercice d'une longue durée. Le chercheur doit clairement expliquer à l'enquêté l'objectif à atteindre par l'exercice.
- Le chercheur se doit d'adopter « (...) une attitude plus neutre que possible » (N'da Paul, 2015) ; évitant de porter de jugement sur la façon de répondre de l'individu interviewé.
- Le chercheur doit tenir un langage accessible, simple et rassurant pour n'importe quel individu enquêté. Cependant, ce langage doit rester adapté au discours scientifique, et ne pas friser la vulgarité.
- Le chercheur doit garder une réserve, et un esprit maïeutique à l'écoute des propos du répondant.

- Le chercheur doit savoir rapporter délicatement les échanges au sujet principal, lorsqu'il constate que l'enquêté a tendance à dévier de l'objectif dans ses réponses.
- Toujours demander les impressions du répondant en début et à la fin de l'exercice ; tout en utilisant des expressions de civilités d'usage (salutations, remerciements).

Ce cadre, qui se présente comme une feuille de route à suivre scrupuleusement, est propre à toutes les formes connues d'EI de recherche. C'est ainsi que fondamentalement, nous distinguons deux (2) types d'EI : l'entretien/entrevue individuel dirigé/directif ou interview structuré, et l'entretien/entrevue individuel semi-dirigé/semi-directif.

a) Entretien individuel directif (EID)

L'EID permet d'avoir des informations d'une manière calibrée. L'entretien est centré et précis, avec des questions d'interview assez fermées et structurées. L'auteur N'da Paul (2015) aura présenté l'EID comme « (...) une sorte de questionnaire présenté oralement. », qui se déroule avec les mêmes standards et les mêmes conditions pour tous les enquêtés.

b) Entretien individuel semi-directif (EISD)

L'EISD est

(...) une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009)

Autrement dit, la caractéristique fondamentale d'un EISD est son côté mixte, à moitié libre et à moitié dirigé. L'interviewé garde une certaine ouverture dans sa façon de répondre aux questions d'interview de l'enquêteur, qui tient un guide d'entretien préalablement préparé.

Pour l'aspect qualitatif de notre recherche, nous avons choisi de mener un EISD à chaque individu constituant nos échantillons respectifs. Ce choix permet d'avoir une palette plus grande dans la description des phénomènes, et la compréhension de certaines situations précises.

ii. Questionnaire de recherche

Dans cette section, nous définirons les caractéristiques et les qualités métriques d'un questionnaire de recherche.

a) Description et caractéristiques du questionnaire de recherche

Cette technique de collecte de données

(...) consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur. Elle nécessite des réponses écrites. (N'da Paul, 2015).

Le but ultime du questionnaire, méthode appliquée à la collecte des données de nature quantitative, est la vérification des hypothèses de recherches ; en suivant deux (2) démarches d'administration.

- Soit le questionnaire est administré indirectement, c'est-à-dire le chercheur se charge de compléter le questionnaire avec les réponses que lui donne l'enquêté ;
- Soit le questionnaire est passé directement, dans ce cas le répondant se charge lui-même de remplir le questionnaire. C'est exactement le type d'administration que nous avons choisi pour notre recherche.

Nous devons relever ici que nos données chiffrées peuvent être : numérales, avec des procédés de réponses purement numériques ; ou ordinales, avec des réponses de nature qualitatives, mais quantifiables par classement numérique. Ici, notre questionnaire a des questions purement ordinales.

L'administration d'un questionnaire de recherche obéit au respect de certaines règles. Celles-ci garantissent sa fluidité et sa faisabilité.

- Le questionnaire doit toujours s'ouvrir par une brève introduction. Cette dernière plante directement le décor, en expliquant et incitant l'individu enquêté à répondre aux questions posées. Les questions sont regroupées en grandes thématiques (correspondant aux différentes déclinaisons de VI de l'hypothèse de recherche), commençant par des questions d'identification générale.

- Le questionnaire doit être bref ; avec des questions bien énoncées, précises et concises. Elles doivent être accessibles (dans la compréhension) à tous les enquêtés, afin d'éviter au maximum des trous (réponses absentes) dans le questionnaire rendu.

Fondamentalement, l'on distingue deux (02) manières d'énoncer les questions ; méthodes d'énonciation de questions qui déterminent le type de questionnaire à administrer. C'est ainsi qu'on a :

- Le questionnaire à questions fermées ou fixées à l'avance, qui donne le choix à des propositions de réponses déjà figées. Les questions peuvent être dichotomiques (c'est-à-dire à deux modalités de réponses comme oui ou non) ; ou alors à plusieurs modalités de réponses soumises à l'enquêté qui peut opérer un choix.

Bien que facile à dépouiller, ce type de questionnaire peut empêcher au chercheur d'avoir plus d'informations c'est pour cela qui lui est conseillé d'ajouter un item de réponse comme « autre réponse » ; ou une proposition de réponse précisant plus d'un choix proposé, avec possibilité d'ajouter une ligne de brève précision ou de justification. Ce qui rend un caractère moins strict à la nature fermée des questions.

- Le questionnaire à questions ouvertes, qui donne une liberté de réponse à l'enquêté. Ce dernier propose et développe lui-même sa réponse.

Le dépouillement de ce type de questionnaire est long et fastidieux. Les réponses données peuvent être vagues et mal formulées, ou structurées et claires.

Le choix opéré pour notre étude quantitative se porte sur le premier type de questionnaire, avec un assouplissement léger du caractère fermé des questions à poser.

b) Qualités métriques du questionnaire de recherche

Ces qualités permettent de choisir avec précision, le test statistique approprié pour traiter les données recueillies par le questionnaire. Ce dernier doit subir une validation, qui repose dans généralement sur trois (3) critères précis :

- la fidélité relative à la précision et la cohérence des informations recueillies ;
- la validité, qui est le critère le plus important, définit (dans l'espace et le temps) la capacité à mesurer des aspects constituant l'étude à mener ;
- la sensibilité et la spécificité vérifient respectivement la probabilité de détecter les éléments de l'échantillon correspondant ou pas à l'aspect recherché.

Selon Bolarinwa (2015), un bon questionnaire doit être valide et fiable ; soit atteindre l'objectif pour n'importe quel échantillon de la population étudiée. Pour la population de

notre étude quantitative, le questionnaire utilisé ici pourra répondre aisément à ces critères de validation.

C'est avec ces détails que nous aurons à donner avec précision les éléments d'application de la vérification des hypothèses de recherche. Pour chaque étude menée, nous donnerons : les techniques et instruments utilisés pour la collecte des données ; ainsi que les outils et le plan d'analyse.

3.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, il sera question pour nous de donner les techniques et les instruments utilisés pour collecter les données de recherche pour chaque étude menée.

3.2.1. COLLECTE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

Cette étude de nature qualitative aura appliqué des mesures particulières, relatives à la collecte de données, en vue de leur analyse ultérieure. Il est donc important pour nous de les présenter, tout en décrivant les raisons de leurs applications spécifiques. Nous rappelons que l'hypothèse secondaire qui veut être confirmée par cette étude est la suivante : l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.

La collecte, l'ordonnement et la classification des données de cette étude ont utilisé certaines techniques particulières propres à une recherche qualitative.

- ❖ Tout d'abord, une étude ou recherche documentaire a été faite au préalable ; justifiant l'observation non participante (ou indirecte) des préliminaires généraux. Cela nous a permis de constituer une documentation nécessaire à notre travail, et à construire ainsi notre démarche conceptuelle. Elle n'a pas été appliquée comme moyen principal de collecte de données.
- ❖ Ensuite, nous avons administré un EISD à chaque sujet de notre échantillon d'étude. Nous avons eu recours à un guide d'entretien spécifique, d'un dictaphone pour enregistrer l'interview (après avoir demandé l'autorisation au répondant, en lui expliquant le bien-fondé de son usage) ; ainsi que d'un bloc-notes et d'un stylo pour relever des éléments particuliers au cours de l'échange. Pendant le dépouillement, nous avons réécouté l'enregistrement fait et avons procédé à la retranscription de

l'échange suivant nos thématiques d'enquête. Nous rappelons que ces dernières constituent les différents indicateurs (sous variables) de notre VI.

3.2.2. COLLECTE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

Cette deuxième étude est de nature qualitative comme la précédente. L'hypothèse secondaire à vérifier ici est la suivante : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Cette vérification se passera à travers une collecte de données et une analyse des résultats appropriés, que nous allons présenter.

Du fait de la nature qualitative caractéristique de cette étude, les éléments de collecte de données sont choisis à dessein.

- La recherche documentaire qui aura suivi une observation non participante est l'élément qui initie la prise d'informations pour une construction théorique. Cette dernière sera constituée majoritairement des documents qui ont construit notre corpus théorique autour de la dimension organisationnelle de l'Université camerounaise.
- L'administration d'un EISD (avec guide d'entretien préparé en avance) à chaque personne de notre échantillon d'étude se place donc comme l'instrument de pointe pour la collecte de données. L'interview a été enregistré intégralement à l'aide d'un dictaphone, après avis favorable de l'enquêté. Les informations clés ont été enregistrées manuellement dans un bloc-notes. La phase de dépouillement commence toujours par une réécoute de l'enregistrement de l'entretien, et une retranscription manuscrite de l'échange. Les données sont regroupées en thématiques d'enquête, qui sont en fait les déclinaisons de la VI.

3.2.3. COLLECTE DES DONNÉES DE LA TROISIÈME ÉTUDE

Cette troisième et dernière étude est l'unique à être de nature quantitative. Elle veut vérifier l'hypothèse secondaire suivante : l'engagement personnel participe à la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Cette vérification passera par une collecte de données que nous allons présenter.

Le caractère quantitatif de cette étude nous impose d'appliquer de nouvelles méthodes pour la collecte des données. Ces méthodes se trouvent être bien différentes dans leurs approches, que pour les deux (2) premières études. La façon d'aborder la recherche

documentaire ici sera plus portée sur le développement personnel ; ce qui aura même été la dimension sur laquelle s'est construit notre corpus théorique.

Comme pour la plupart des recherches quantitatives, la collecte de données s'est faite par administration d'un questionnaire aux sujets qui ont constitué notre échantillon. La particularité ici se trouve être la forme prise par la mode d'administration électronique de ce questionnaire. Avec l'aide de l'application internet Google Forms, nous avons introduit en ligne les éléments de notre questionnaire (présentation et raison du questionnaire, ainsi que toutes les questions avec la méthode de réponse par cases cochées). Le lien qui nous a été délivré a ensuite été partagé à nos personnes-ressources (eux-mêmes constituant l'échantillon) par le système de messagerie instantanée WhatsApp. Ces personnes eux-mêmes ayant rempli le questionnaire au préalable, ont envoyé à d'autres étudiants déficients moteurs ; et l'effet boule de neige escompté a été atteint. Nous recevions au fur et à mesure, et de façon automatique, les questionnaires remplis ; jusqu'à l'atteinte de la saturation observée lorsqu'au bout d'un moment, le nombre de questionnaires remplis n'a plus progressé. Il se sera donc suivi une étape de dépouillement, avec codage et regroupement des réponses par thèmes ; ceux-ci étant en fait des indicateurs de notre VI développée.

La collecte générale de nos données de recherche effectuée, il a été nécessaire de les manipuler convenablement : c'est le travail général d'analyse des données.

4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES DE RECHERCHE

Ce travail a été fait pour chaque étude faite pour notre recherche globale. Nous allons donc présenter les outils et le plan d'analyse des données, spécifiques à chaque situation d'étude.

4.1. ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

L'analyse de nos données recueillies à l'issue de l'EISD utilisée ici, commence par un travail de dépouillement, qui conditionnera notre plan d'analyse. Les réponses retranscrites par manuscrits sont déjà regroupées par thématiques d'entretien. Pour cette première étude qui veut vérifier l'HS₁, les thématiques à aborder (tournant autour des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive) sont les suivantes : - l'élaboration des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive en vue de la valorisation des

aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun ; - la mise en œuvre des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive pour une valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun. - les limites des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive pour de la valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun.

4.1.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

Après retranscription, l'analyse a pu se faire à l'aide d'une méthode particulière basée sur l'analyse des contenus thématique. Celle-ci permet au chercheur de se focaliser sur l'examen des « (...) aspects formels en tant qu'ils sont des indicateurs de l'activité cognitive du locuteur ainsi que les significations (...) de son discours... » (N'da Paul, 2015). Selon l'auteur Wanlin (2007), les phases d'une analyse des contenus sont les suivantes :

- une préanalyse basée essentiellement sur le choix la documentation à exploiter ;
- une exploitation et un traitement des données brutes, qui sont le cœur même d'une analyse des contenus visant au travail de dépouillement structuré (par classement par catégorie, codage et comptage des données obtenues) ;
- un traitement plus fin qui conduit à une interprétation des données, qui suit un plan détaillé et donne une signification bien plus nette des données brutes.

C'est au niveau du traitement plus fin des données que se va se définir notre plan stratégique d'analyse, en se servant du corpus de recherche correspondant à la dimension règlementaire de l'inclusion éducative.

4.1.2. PLAN D'ANALYSE EN TROIS ÉTAPES DE TRAITEMENT DES DONNÉES

À la première étape, il s'agira de traiter des détails autour de l'élaboration des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive en vue de la valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun. Pour cela, il sera question de vérifier si la réglementation en vigueur est applicable ou pas. Ce travail se fera suivant cinq (5) points :

- une saisie générale de la perception de cette réglementation par les répondants ;
- l'éventualité d'un (des) point(s) focal (aux) d'impulsion d'une démarche d'action publique d'éducation inclusive applicable à notre problématique ;

- la prise en compte de tous les enjeux de l'inclusion éducative dans la construction de ladite action publique ;
- l'éventualité d'une révision de cette action publique, par compréhension de sa présentation actuelle ;
- l'implication de cette action publique dans l'atteinte des ODD, notamment celui concernant l'éducation dite de qualité.

La deuxième étape permettra de traiter de la mise en œuvre des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive, pour une valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun. Il s'agira de prouver que les moyens utilisés pour l'application de ces instruments sont efficaces ou pas. Pour cela, nous développons quatre (4) points :

- la perception générale de la mise en œuvre de ses instruments règlementaires par les répondants ;
- la synergie d'actions entre les acteurs impliqués dans le projet, et l'idée personnelle du répondant face à cette démarche ;
- un regard sur l'implication et la raison d'être des différentes institutions recensées pour le projet ;
- la diffusion pour la promotion des APSA dans le milieu éducatif en générale.

À la troisième et dernière étape, le traitement des données portera sur les limites des instruments règlementaires de l'action publique d'éducation inclusive pour de la valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun. Il sera question de montrer s'il existe ou pas d'éventuelles limites dans cette réglementation. Pour cela, nous développerons quatre (4) points :

- l'existence véritable de vides juridiques, ainsi que leurs localisations ;
- les difficultés de mise en œuvre ;
- l'éventualité d'autres formes de valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs autres que les activités para éducatives (comme les JU), et les difficultés déjà rencontrées au niveau des activités para éducatives ;
- la nécessité de prise en compte du développement physique des apprenants déficients moteurs dans les programmes d'études.

4.2. ANALYSE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

Tout comme dans la première étude, l'analyse des données ici commence par un dépouillement des résultats obtenus à l'issue de l'EISD ; qui définit notre plan d'analyse. Les réponses retranscrites par manuscrits sont déjà regroupées par thématiques d'entretien. Pour cette première étude qui veut vérifier l'HS₂, les thématiques à aborder (tournant autour des indices de gouvernance universitaire d'inclusion) sont les suivantes : - le fonctionnement et la représentativité des mouvements handisport universitaires dans les Universités camerounaises ; - l'assistance et accompagnement universitaire des étudiants (athlètes ou pas) déficients moteurs ; - la diversité et de l'adaptation des infrastructures sportives universitaires à la pratique des APSA ; - les performances des étudiants athlètes déficients moteurs lors des JU.

4.2.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

Cette analyse se fera suivant l'organisation d'une analyse des contenus thématique. Cette dernière sera renforcée quelque peu par l'utilisation du logiciel d'analyse qualitative appelé Tropes. Le logiciel Tropes est un logiciel d'analyse sémantique et de traitement de texte créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré ; ceux-ci se sont focalisés sur des travaux précurseurs de Rodolphe Ghiglione (www.tropes.fr, consulté en février 2021). Nous avons utilisé la dernière version française VF8.5, sortie en 2018. Ce logiciel, adapté pour des travaux de recherche en Sciences de l'Éducation comme le nôtre, classe les mots-clés par importance, et analyse les discours suivant un noyau de référence.

La partie du traitement fin des données (recueillies de nos EISD) en vue leur interprétation définira notre travail d'analyse des contenus thématique (assistée avec le logiciel Tropes).

4.2.2. PLAN D'ANALYSE (ASSISTÉE PAR LE LOGICIEL TROPES) EN QUATRE ÉTAPES DE TRAITEMENT DES DONNÉES

À la première étape, il s'agira de l'analyse du fonctionnement et de la représentativité des mouvements handisport universitaires en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Ce travail analytique se fera sur quatre (4) axes :

- la place accordée au mouvement handisport dans le club olympique universitaire ;
- les stratégies de détections de talents, potentiels étudiants athlètes déficients moteurs ;
- les raisons qui expliquent et justifient la présence unique des APSA pour déficients moteurs, et qui empêchent la promotion d'autres disciplines supplémentaires ;

- l'organisation expliquée des périodes et endroits d'entraînements des étudiants athlètes déficients moteurs, autres que pendant la préparation des JU.

La deuxième étape est un traitement analytique sur l'assistance et accompagnement universitaire des étudiants (athlètes ou pas) déficients moteurs. Ce traitement se passera suivant quatre (4) points :

- l'explication du processus d'accompagnement général de l'étudiant déficient moteur (athlète ou pas), pour ce qui concerne son développement moteur ;
- l'idée de la présence d'une équipe de professionnels du suivi et de l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs ;
- un regard général sur le processus d'accréditation pour la participation aux compétitions sportives universitaires, et particulier par rapport aux étudiants athlètes déficients moteurs de l'institution universitaire du répondant ;
- la perception des rapports de travail entre la FENASU et l'institution universitaire du répondant, dans la promotion des APSA pour les étudiants déficients moteurs.

La troisième étape fera une analyse de la diversité et de l'adaptation des infrastructures sportives universitaires à la pratique des APSA. Ce travail analytique sera basé sur quatre (4) points :

- le point de vue du répondant sur le niveau d'adaptation des infrastructures sportives de son Université à la pratique des APSA ;
- le niveau d'accès des infrastructures sportives par les étudiants déficients moteurs qui pratiquent les APSA, et l'état de gestion de ces infrastructures ;
- le projet de promotion d'autres disciplines paralympiques, au regard de la quantité et de l'état actuels des infrastructures sportives ;
- le rapport entre les infrastructures sportives adaptées et la logistique de pratique adéquate des APSA.

La quatrième et dernière étape ici fera un décryptage sur les performances des étudiants athlètes déficients moteurs lors des JU. Ce travail se fera suivant quatre (4) points :

- le regard général du répondant sur les performances de ses étudiants athlètes déficients moteurs ;
- les stratégies à mettre sur pieds pour améliorer ces performances, pour de meilleurs résultats aux prochaines éditions des JU ;

- l'impact de la suspension des JU sur le processus de développement et de valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs ;
- les attentes potentielles sur l'attitude générale à adopter par les étudiants déficients moteurs, pour de meilleures performances aux JU.

4.3. ANALYSE DES DONNÉES DE LA TROISIÈME ÉTUDE

Contrairement aux deux (2) premières études, l'analyse des données ici commence par la construction d'une base de données obtenue par les résultats de nos questionnaires électroniques. Celle-ci suit en fait un dépouillement, qui définit notre plan d'analyse basée sur un travail statistique. Les réponses retranscrites d'abord par manuscrits sont regroupées par thématiques d'entretien. Pour cette première étude qui veut vérifier l'HS₃, les thématiques à aborder (tournant autour des éléments de développement personnel de l'étudiant déficient moteur) sont précédées par une thématique de base portée sur l'identification des répondants. Cette thématique donne des généralités sur nos répondants ; en affichant des éléments sociodémographiques, physiologiques et anatomiques (type et étiologie de la déficience motrice), et sportifs.

C'est après cette thématique générale que nous aurons les thématiques spécifiques suivantes pour chaque représentant de notre échantillon d'étude : - la perception et du vécu de la déficience motrice dans le campus universitaire ; - les connaissances des APSA et du mouvement paralympique universitaire ; - les aspects motivationnels ou d'autodétermination ; - le sentiment d'appartenance à l'univers académique.

4.3.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES DE LA TROISIÈME ÉTUDE

Le travail de dépouillement déjà amorcé continu par l'insertion de nos données obtenues dans l'interface de l'ensemble logiciel CPro (Census and Survey Processing System), développé par Census Bureau (Bureau du recensement des États-Unis) et ICF International. En effet, l'usage de ce premier logiciel (dont la dernière version 7.4 est sortie en 2020) nous plonge déjà dans l'univers du travail d'analyse statistique des données pour recherche quantitative de type corrélationnel. Cette dernière, de type exploratoire, est menée par une simple méthode descriptive des données ; celle-ci qui permet juste de décrire le rendu des résultats, par une explication des distributions des effectifs, fréquences et/ou autres indices statistiques (Bertrand & Valiquette, 1986, p. 14).

Grâce à l'ensemble logiciel CSPro, nous avons pu créer un masque de saisies comportant toutes les réponses codées des sujets de notre échantillon d'étude ; des données traitées prêtes à l'analyse statistique. Cette dernière a pu se faire par un travail électronique, à partir d'un logiciel d'analyse statistique adaptée.

L'ensemble logiciel CSPro contient un compilateur, qui permet d'exporter les données enregistrées ou le masque de saisies constitué vers différents outils statistiques d'analyse de données (d'autres logiciels d'analyse statistique) proposés automatiquement (www.csprousers.org consulté en février 2021). Parmi ces propositions de logiciels incorporées, nous avons le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) développé par la société SPSS Inc ; et dont la dernière version 25 sortie en 2017 (www.ibm.com consulté en février 2021). Nous avons donc choisi d'utiliser la technique d'analyse descriptive proposée par ce logiciel, car elle est très adaptée au traitement des problématiques liées à l'éducation comme la nôtre.

Le travail d'analyse statistique se fera suivant cinq (5) paramètres définis au préalable.

4.3.2. PLAN D'ANALYSE STATISTIQUE AVEC LOGICIEL SPSS EN CINQ ÉTAPES DE TRAITEMENT DES DONNÉES

La première étape est celle de l'identification des répondants. Il s'agira de faire une première analyse générale en fonction des répartitions démographiques (sexe), académiques (niveau d'étude), physiologiques (étiologie et type de déficience motrice), et sportives (pratique des APSA en milieu académique et autres, disciplines sportives pratiquées).

La deuxième étape traite de la perception et du vécu de la déficience motrice dans le campus universitaire par le répondant. Cette étape d'analyse se construit sur cinq (5) points :

- l'image du corps déficient par le répondant ;
- la description du handicap moteur ;
- l'état de différence face aux autres étudiants dans la communauté estudiantine ;
- le rappel de la réalité du handicap par l'environnement universitaire ;
- l'accès aux activités universitaires.

La troisième étape fait un état analytique des connaissances des APSA et du mouvement paralympique universitaire par le répondant. Ce niveau d'analyse va s'articuler sur six (6) axes :

- la connaissance de l'existence des activités physiques et sportives pour personnes déficientes motrices ;
- la connaissance de l'importance des APSA pour le bien-être et l'inclusion (sociale et éducative) des personnes déficientes motrices ;
- la connaissance de l'existence du mouvement paralympique universitaire ;
- le niveau d'implantation du mouvement paralympique universitaire ;
- le lieu de découverte de la pratique sportive paralympique ;
- le niveau de diffusion de la pratique des APSA dans le système académique.

La quatrième étape est une analyse des aspects motivationnels ou d'autodétermination chez le répondant. Elle se construit suivant cinq (5) points :

- l'intérêt porté pour la pratique des APSA ;
- la raison d'une éventuelle limite ou empêchement à la pratique des APSA en milieu universitaire ;
- la place accordée à la pratique des APSA ;
- le besoin fondamental auquel répond la pratique des APSA par l'étudiant déficient moteur ;
- l'importance du suivi et de l'accompagnement pour les étudiants athlètes déficients moteurs.

Enfin la cinquième et dernière étape fera une analyse du sentiment d'appartenance du répondant à l'univers académique. Ce travail s'articule sur cinq (5) points :

- le niveau de satisfaction du niveau d'intégration académique du répondant ;
- le regard sur l'action publique en vue de l'inclusion académique du répondant ;
- le regard de la gouvernance universitaire d'inclusion en vue de l'inclusion du répondant ;
- un avis sur la place de l'augmentation des activités universitaires pour les personnes en situation de handicap moteur, et notamment les APSA ;
- le regard sur une éventuelle limite du projet inclusif universitaire par l'étudiant déficient moteur lui-même.

Le rendu global du processus d'analyse de notre recherche mixte de type action va se présenter sous forme de grille d'analyse pluridimensionnelle.

Tableau 15*Grille d'analyse pluridimensionnelle de la recherche mixte de type action (auteur)*

ÉTUDES	TYPES DE RECHERCHE	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	TYPES D'ANALYSE	ITEMS OU THÈMES D'ANALYSE
Étude N°1	Qualitative	EISD	Analyse des contenus thématique	Élaboration des instruments règlementaires Mise en œuvre des instruments règlementaires Limites éventuelles des instruments règlementaires
Étude N°2	Qualitative	EISD	Analyse des contenus thématique assistée du logiciel Tropes	Fonctionnement et représentativité des mouvements handisport universitaires Assistance et accompagnement des étudiants déficients moteurs Diversité et adaptation des infrastructures sportives universitaires à la pratique des APSA Performances des athlètes déficients moteurs lors des JU
Étude N°3	Quantitative	Questionnaire	Analyse statistique avec le logiciel SPSS	Perception et vécu de la déficience motrice dans le campus universitaire ; Connaissances des APSA et du mouvement handisport universitaire Motivation et/ou autodétermination Sentiment d'appartenance à l'univers académique.

Au terme de toutes ces analyses, nous procéderons à une vérification de nos hypothèses de recherche suivant une simple approche confirmatoire ou inférentielle développée dans l'ouvrage de Bertrand en collaboration avec Valiquette (1986). Cette approche sera basée sur des déductions (études qualitatives), et un test χ^2 de corrélation (étude quantitative). L'interprétation des résultats et la discussion générale pourront enfin se faire par la suite. L'étape de collecte des données doit donc être bien menée ; et les résultats doivent être dépouillés avec beaucoup de rigueur et de concentration.

Ce chapitre décrivant le terrain et les applications de notre recherche nous permet d'aborder sereinement la section de présentation et d'analyses (descriptive et confirmatoire) des résultats ; en vue de leurs interprétations ultérieures. Mais nous ne saurons conclure ce chapitre sans présenter le tableau du devis méthodologique de recherche, qui met en relation les éléments de notre problématique, les grandes lignes de la démarche méthodologique adoptée pour notre recherche, les éléments de terrain et leurs applications. Ce devis méthodologique se présente comme une synthèse de toute la partie théorique et la

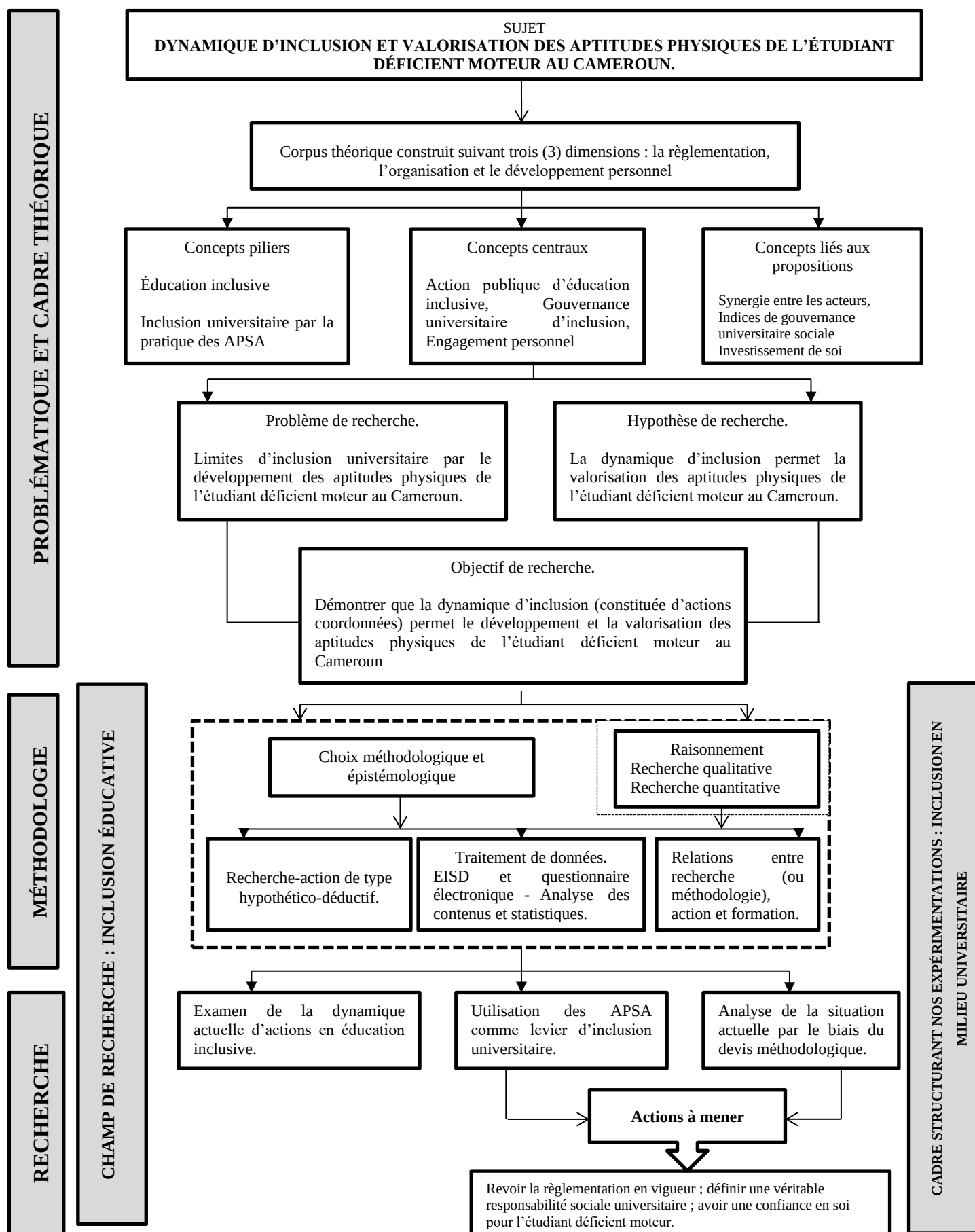
méthodologie. Il nous permettra de construire le synopsis organisationnel de la recherche, ce dernier qui met en exergue le processus par grandes étapes de notre recherche.

Tableau 16

Devis méthodologique de la recherche (auteur)

Problématique de recherche.			
Utilité de la pratique des APSA comme levier d’inclusion universitaire de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.			
Problème de recherche.			
Limite d’inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.			
Objet de la recherche.			
- Éducation spécialisée et pratique d’inclusion universitaire de l’étudiant déficient moteur au Cameroun. - Importance de l’usage de la pratique des APSA comme levier d’inclusion universitaire pour étudiant déficient moteur au Cameroun, et valorisation de ses aptitudes physiques. - Importance d’une bonne mobilisation de l’action publique, du processus de gouvernance universitaire d’inclusion et de l’engagement personnel en vue de réussir cette méthode d’inclusion universitaire de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.			
Question de recherche.		Cadre théorique.	
Comment la dynamique d’inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l’étudiant déficient moteur au Cameroun ?		- Théorie centrale : . la théorie du développement humain ; - Courants théoriques secondaires : . la sociologie de l’action publique . les théories de la gouvernance . la théorie de la motivation	
Objectif de recherche.			
Démontrer que la dynamique d’inclusion (constituée d’actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.			
Objectifs spécifiques	Bases théoriques	Collecte des données	Analyse
Objectif 1. Montrer l’intérêt de l’action publique d’éducation inclusive dans le processus de valorisation des aptitudes physiques de l’apprenant déficient moteur au Cameroun.	<u>Sociologie de l’action publique et éducation inclusive.</u> Régulation organisationnelle : théorie de l’action stratégique et communauté épistémique de l’action publique. Régulation normative : théorie des conceptualisations dans l’action et théorie de l’activité.	<u>Préliminaires.</u> Observation non participante et documentation de construction du corpus théorique. <u>Collecte proprement dite.</u> Entretien individuel semi-directif.	Analyse des contenus thématique.
Objectif 2. Montrer l’importance de la gouvernance universitaire d’inclusion pour le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.	<u>Théories de la gouvernance et éducation inclusive.</u> Théorie des parties prenantes et théorie cognitive. Notions de gouvernance démocratique éducative et de responsabilité sociale universitaire.	<u>Préliminaires.</u> Observation non participante et documentation de construction du corpus théorique. <u>Collecte proprement dite.</u> Entretien individuel semi-directif.	Analyse des contenus thématique assistée du logiciel Tropes.
Objectif 3. Montrer l’implication de l’engagement personnel dans le processus de valorisation des aptitudes physiques de l’étudiant déficient moteur au Cameroun.	<u>Théorie de la motivation et éducation inclusive.</u> De la motivation à l’autodétermination. Autodétermination et APSA. Agentivité humaine et théorie du comportement planifié.	<u>Préliminaires.</u> Observation non participante et documentation de construction du corpus théorique. <u>Collecte proprement dite.</u> Questionnaire de type électronique.	Analyse statistique par usage du logiciel SPSS.

Figure 39. Synopsis organisationnel de la recherche (auteur)



CHAPITRE 5. RÉSULTATS ET TRAITEMENT.

La vérification des hypothèses posées en début de recherche, passe par un travail d'analyse des résultats obtenus après nos investigations sur le terrain. Ce travail sera fait après avoir présenté nos données de recherche. La particularité de notre orientation de recherche faite par des études précises nous impose également une logique de présentation, d'analyse descriptive des résultats pour chaque étude menée de manière spécifique. Nous rappelons que chacune d'elle a été mise sur pied pour vérifier avec exactitude nos hypothèses spécifiques.

1. TRAITEMENT DES RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

L'hypothèse que pose cette étude est la suivante : l'action publique d'éducation inclusive (à travers ses instruments règlementaires) permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. En suivant une méthode de recherche qualitative, l'interprétation des résultats de cette étude obtenus après transcriptions des EISD passés à des sujets représentants des institutions porteuses de cette action publique, suit une analyse des contenus des propos recueillis de ces entretiens.

Nous rappelons que nous avons passé l'entretien à quatre (4) personnes, cadres représentants des institutions directement impliquées dans l'action publique développée :

- le coordonnateur technique national du BEN de la FENASU / MINESUP ;
- le représentant particulier du DDEP / MINSEP ;
- le représentant particulier du président directeur du CNPC ;
- le responsable du SPEI / MINAS.

En ouverture de nos entretiens, chacun de nos enquêtés a posé un diagnostic général sur l'état de l'action publique d'éducation inclusive menée par chacune des institutions représentées ; celle-ci appliquée en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun. Dans l'ensemble, chaque répondant aura précisé que chacune des institutions qu'il représente se lance dans des démarches d'action en conformité à la politique nationale de prise en charge générale des personnes en situation de handicap dans le milieu éducatif formel ; ce qui est contenu à travers la Loi portant promotion et protection des personnes handicapées au Cameroun de 2010, et le Décret d'application de cette Loi.

Pour ce qui concerne le développement des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs, le répondant représentant du CNPC précise que « (...) la réglementation a évolué pour la possibilité de pratique des APSA. ». Cette dernière est portée par Loi portant promotion et organisation des activités physiques et sportives au Cameroun de 2018 ; celle-ci étant précédée par la Loi relative à l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives au Cameroun de 2011. Ceci justifierait le déploiement du MINSEP à travers les interventions du DDEP dans les démarches de promotion des APSA du CNPC en milieu éducatif. Mais également, l'on pourrait trouver une justification à l'initiative de la FENASU d'introduire les disciplines sportives pour déficients moteurs au JU ; et ceci depuis l'édition accueillie par l'Université de Douala en 2014.

Toutefois, 75% de nos répondants ont mis l'accent sur la présence des mesures d'accompagnement et de prise en charge des athlètes paralympiques au Cameroun ; qui sont progressives pour la pratique sportive pour les sujets déficients moteurs en milieu éducatif. Point de vue que seul le répondant du CNPC ne partage pas vraiment, car ce dernier relève plutôt une insuffisance des professionnels dans l'accompagnement ; ce qui rend pénible la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur. Ce déséquilibre dans les approches camouflerait une certaine prudence des trois (3) autres répondants, représentants des institutions publiques concernées par la construction de l'inclusion dans le système éducatif national. L'accord des points de vue prend donc tout son sens ; contrairement au répondant du CNPC dont l'institution, bien que parapublique, est bien plus indépendante. D'ailleurs ce répondant aura mis en cause l'insuffisance de l'information des élus locaux, qui devraient davantage s'imprégner de la réglementation actuelle en vigueur ; et reconsidérer le projet d'inclusion éducative des apprenants déficients moteurs par la pratique des APSA.

Par souci de clarté dans notre approche d'analyse, nous nous attarderons tour à tour sur chaque thématique de notre grille d'EISD. Ceci nous permettra de mieux traiter de ce pan de notre problématique de recherche ; en commençant tout d'abord par les instruments (réglementaires) d'élaboration de cette action publique, ensuite sa mise en œuvre et son application, et enfin ses limites.

N.B. Les retranscriptions des réponses de nos enquêtés pour chaque thématique de cet EISD sont présentées en annexe de ce travail. Il sera donc question pour nous de juste présenter l'analyse faite de ces données d'entretien.

1.1. ÉLABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DÉFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN

De façon générale, nos quatre (4) répondants présentent une certaine complémentarité dans les réponses aux questions de l'entretien que nous leur avons passé individuellement. Toutefois, celle-ci semble quelque peu entachée parfois par des propos un brin discordants. Globalement, les répondants constituent deux groupes de réponses quasiment similaires.

1.1.1. REGARD ET PERCEPTION GÉNÉRALE DES INSTRUMENTS RÉGLEMENTAIRES QUI SOUTIENNENT CETTE ACTION PUBLIQUE

Il est nécessaire de commencer le traitement de notre première thématique d'entretien, par ce premier axe d'échange qui aura emmené nos répondants à donner un avis général sur l'état et la qualité de la réglementation en vigueur. Celle-ci qui devrait être la fondation de l'existence d'une pareille action publique d'éducation inclusive au Cameroun.

Analyse descriptive des résultats

Un premier groupe constitué des répondants de la FENASU et du SPEI, va dans le sens de saluer les efforts actuels faits ; afin de faciliter l'appropriation de la réglementation pour l'inclusion par la promotion des APSA dans le secteur éducatif.

Le second groupe constitué des répondants de la DDEP et du CNPC trouve des défauts à la réglementation actuelle. Le premier la trouve dépassée et plus vraiment d'actualité, mettant en cause un défaut de texte d'application en la matière. Quant au deuxième encore plus critique, il soulève le côté encore marginal des instruments réglementaires actuels pour les apprenants déficients moteurs ; soulignant le peu d'information et donc d'implication (ou d'intérêt) des élus locaux, des ministères de tutelle et des acteurs privés non gouvernementaux.

1.1.2. FOYER(S) D'IMPULSION D'UNE DÉMARCHE D'ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE PAR LA PROMOTION DES APSA

Savoir si l'action publique d'éducation inclusive convoquée dans ces EISD est portée par un foyer précis pourrait justifier avec exactitude les démarches à mener afin de réussir ce projet dans le système éducatif camerounais. Nos répondants ont apporté des avis, qui nous apportent une idée véritable sur l'éventualité de l'existence de ce foyer d'impulsion.

Analyse descriptive des résultats

Nous pouvons dire que nos répondants sont unanimes de l'existence des points focaux d'impulsion de l'action publique d'éducation inclusive (par la promotion des APSA pour les apprenants déficients moteurs) au Cameroun. Cela confirmerait la présence des assises juridiques de référence pour soutenir cette action. Cependant, nous constatons une fois de plus une répartition en deux (2) groupes de réponses : le groupe constitué par les répondants de la FENASU et de la DDEP ; et celui formé par les répondants du CNPC et du SPEI. Il se présente comme une sorte de complément du raisonnement d'un répondant, par celui qui le suit directement.

En effet, le répondant de la FENASU reconnaît des lacunes dans la saisie intégrale des textes réglementaires ; mais aussi des éléments clés, qui servent de repères à l'action publique d'éducation inclusive en question dans cette étude. La réponse du répondant de la DDEP confirme que ces éléments de réglementation « (...) reposent essentiellement sur la Loi de promotion et de protection des personnes en situation de handicap de 2010, du MINAS. ». Ladite loi qui est appuyée par tous les élans juridiques portés par les ministères en charge de l'éducation au Cameroun.

Le répondant du CNPC précise que le point focal de l'inclusion éducative des apprenants déficients moteurs devrait tirer son essence dès le cadre institutionnel national. Ce qui conduirait à l'application des mesures de conceptions infrastructurelles partout dans le pays. Le représentant du SPEI quant à lui ajoute que le cadre juridique camerounais en la matière s'inspire déjà des démarches mondiales ; et de ce fait, toutes les balises nécessaires sont déjà placées pour justifier les actions à appliquer.

1.1.3. PRISE EN COMPTE DE TOUS LES ENJEUX DE L'INCLUSION ÉDUCATIVE DANS LA CONSTRUCTION DE CETTE ACTION PUBLIQUE

Le défi que doit relever le secteur éducatif camerounais est porté entre autres sur des enjeux d'inclusion à prendre en compte. La prise en compte de ces principes d'inclusion en éducation est ce dont nous avons cherché à savoir par les réponses apportées par nos enquêtés.

Analyse descriptive des résultats

De façon quasi unanime (chacun avec son approche), nos enquêtés ont relevé que tous les enjeux de l'inclusion éducative ne seraient pas totalement pris en compte actuellement. Mais que ce sera le cas « (...) dans un délai espéré proche... », comme l'a mentionné le répondant

de la FENASU à la suite d'un moment d'hésitation avant sa prise de propos. La réponse du représentant du SPEI montre une petite ambivalence : il dit d'abord que les enjeux sont pris en compte ; mais par la suite, souligne qu'il pourrait « (...) avoir des éléments à améliorer. ».

1.1.4. REVISION DE LA RÉGLEMENTATION EN LA MATIÈRE

Si dans le déploiement de la réglementation en vigueur pour cette action publique d'éducation inclusive, des éléments de compréhension coïncident et limitent potentiellement les démarches conduisant à valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient physiques, il serait possible de la repenser et de la réviser. C'est ce que nous avons cherché à savoir à travers les réponses de nos enquêtés sur le sujet.

Analyse descriptive des résultats

Nous constatons la quasi-unanimité de tous les répondants sur l'éventualité d'une révision de la réglementation. Mais qu'il faut déjà considérer et intégrer ce qui est mis sur pied actuellement.

Le répondant de la FENASU présente l'existence d'un relai d'accompagnement de ses actions porté par le CNPC, organe qui s'occupe de la promotion du handisport dans tout le pays. Le répondant de cette dernière institution quant à lui, précise que malgré tout, « (...) il ne faut pas s'attendre à d'énormes révolutions. ». Ce qui sera vu par le représentant du SPEI qui lui, relève l'imperfection des actions humaines. Pour le représentant de la DDEP, l'élan d'inclusion éducative devrait tirer son essence des recommandations onusiennes pour le développement durable.

1.1.5. ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE PAR LES APSA ET ATTEINTE DES ODD (ÉDUCATION DE QUALITÉ EN PARTICULIER)

L'atteinte des ODD est un aspect majeur pour tous les projets conduisant au développement et à la cohésion dans les systèmes éducatifs des pays membres de l'ONU comme le Cameroun. Notamment sont convoqués les aspects d'inclusion éducative, les questions de genre et surtout d'égalité de chances pour arriver à une « éducation pour tous ». C'est ce que nous avons recherché comme information, à travers les avis apportés par nos répondants sur cet axe thématique d'échange.

Analyse descriptive des résultats

*Le répondant de la FENASU pense que l'atteinte de l'ODD N°4 passe par l'insertion des apprenants déficients moteurs dans le même cadre d'activités éducatives, avec les apprenants

valides. Ce répondant tient à préciser que la FENASU le fait déjà lors des JU ; avec l'intégration des disciplines sportives pour déficients moteurs dans les compétitions.

*Le représentant de la DDEP confirme que les réformes actuelles dans le système éducatif camerounais en termes d'inclusion sont suffisamment parlantes pour justifier de la volonté d'atteindre le développement durable. Le répondant convoque de ce fait les états généraux de l'éducation tenus en 1995, qui sont pour lui le catalyseur de ce projet éducatif. Le répondant du SPEI donne un avis bref et concis dans ce sens, en relevant simplement que les démarches nationales d'inclusion éducative fonctionnent « (...) parallèlement aux ODD. ».

*Le représentant du CNPC se veut plus ouvert encore dans sa réponse, en soulignant l'aspect transversal et synergique des différentes tutelles et les niveaux sectoriels qui devraient œuvrer à l'atteinte des ODD développée par l'ONU en 2015.

L'analyse des réponses des enquêtés représentants des institutions d'action publique pour l'éducation inclusive en vue de la valorisation des aptitudes physiques des apprenants (étudiants) déficients moteurs au Cameroun pour cette première thématique, nous permet de confirmer de l'importance et de la nécessité d'une réglementation claire et de bonne qualité ; en vue de la réussite de l'inclusion en éducation. Ces instruments réglementaires permettent donc d'assurer le développement et la valorisation des aptitudes physiques de ces apprenants ; du moins, ils donnent une assise juridique propre, qui devrait impulser l'implémentation ou la mise en œuvre de toutes démarches d'actions y relatives dans les environnements ordinaires d'éducation. De ce fait, nous pouvons donc dire que la réglementation en vigueur est applicable ; nos répondants n'ont pas sans cesse arrêté de le démontrer, chacun avec son approche de réponses. Et cette application passe par :

- le respect des recommandations internationales et mondiales (Chartes, Lois, Conventions, Rapports d'études internationales, etc.) ;
- une appropriation forte des enjeux d'inclusion dans le système éducatif par les décideurs et les élus locaux ;
- une construction technique portée par de véritables professionnels d'accompagnement ;
- et la construction et la justification d'un plan d'action, portée par des mesures et des moyens de mise en œuvre de cette action publique d'éducation en contexte d'inclusion.

C'est ce dernier point qui aura fait l'intérêt des échanges avec nos enquêtés d'étude ; constituant ainsi notre deuxième thématique d'entretien.

1.2. MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR UNE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES APPRENANTS DÉFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN

Comme dans le cas précédent, nous présenterons les résultats des axes d'entretien de cette deuxième thématique par des grilles de réponses. Ce qui nous permettra par la suite de procéder à l'analyse des raisonnements de nos répondants.

Le rendu général que nous observons par ces résultats qui seront présentés, laisse transparaître une sorte d'embrouille ou une incompréhension générale dans la façon de mettre en œuvre et d'appliquer cette action publique d'éducation inclusive particulière. Du fait de leur discordance, les propos exprimés de nos répondants exposent une véritable difficulté, qui limiterait les élans de valorisation des aptitudes physiques des apprenants en situation de handicap moteur au Cameroun.

1.2.1. PERCEPTION GÉNÉRALE DE LA MISE EN ŒUVRE DES INSTRUMENTS RÉGLEMENTAIRES

Nous avons ouvert cette seconde thématique d'entretien par cet axe. Les réponses données de nos enquêtés nous ont permis d'avoir une idée générale de la mise en œuvre de la réglementation sur le terrain ; notamment dans les environnements éducatifs soumis au défi de l'inclusion par la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.

Analyse descriptive des résultats

Les réponses de nos répondants se rejoignent sur le fait que la mise en œuvre de cette action publique, bien que soutenue par une réglementation quand même présente, peine à véritablement s'étendre et s'appliquer. Chaque enquêté est allé de son raisonnement et de sa sensibilité, pour mettre en exergue des points qui ralentissent cette mise en œuvre.

Le représentant de la FENASU met en avant la réticence des établissements éducatifs (les Universités dans le cas échéant), à participer à l'essor de l'inclusion éducative par le développement des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs. La situation de ces éduqués, du fait qu'ils ont été bien peu exposés à la pratique des APSA dans les cycles d'études inférieurs, plonge ainsi les institutions éducatives dans un état sceptique à

promouvoir la pratique de ces activités. Il convoque de ce fait une sensibilisation générale sur la problématique.

Le répondant de la DDEP quant à lui souligne le fait que son institution reste dans un rôle d'accompagnement, soit dans une démarche de collaboration avec les institutions principales de l'éducation et de la promotion des apprenants déficients. Cela présage quelque peu une mise en arrière-plan, un retrait ou un positionnement au second plan dans cette mise en œuvre.

Le représentant du CNPC pose son évaluation diagnostique de la situation sur la timidité de cette mise en œuvre. Avis que semble partager le répondant du SPEI qui lui, parle de la lenteur du changement, bien que progressif. La réponse donnée pour le compte du CNPC pose sa base d'amélioration sur la nécessité d'« Une concertation (...) entre toutes les parties prenantes » à l'action publique d'éducation inclusive par le développement des APSA.

1.2.2. AVIS PERSONNEL SUR LA SYNERGIE D' ACTIONS ENTRE LES ACTEURS IMPLIQUES DANS LE PROJET D'INCLUSION UNIVERSITAIRE

Il a été opportun pour nous d'avoir l'avis personnel de nos répondants, sur la synergie qui existe entre les acteurs. Ceux-ci qui sont ici les démarches des institutions représentées par nos enquêtés ; puisqu'ils ont été désignés afin de répondre au nom de ces organes d'action.

Analyse descriptive des résultats

Les réponses de nos enquêtés présentent une discordance dans la saisie de la synergie et de la collaboration, existant dans les travaux en vue de la mise sur pied de cette action publique d'éducation inclusive particulière.

Selon le représentant de la FENASU, tout reste juste au niveau d'une collaboration avec les autres acteurs recensés (MINSEP, MINAS et CNPC). Celle-ci trouvée « (...) plutôt parfaite... », relève tout de même une absence d'intervention des acteurs privés (ONG et éventuels autres mécènes) ; cette dernière restée attendue et espérée.

Le répondant du DDEP au MINSEP, relève le fait que l'institution répondra toujours « convenablement » ; ceci, lorsque celle-ci se trouve sollicitée de quelque façon que ce soit par d'autres. En d'autres termes, la DDEP répondra présente et s'impliquera dans la mesure du possible, à ce qu'on lui confiera comme tâche. Le répondant n'aura pas manqué de présenter un exemple de travail collaboratif mené entre le DDEP et les ministères de tutelle de l'Éducation (enseignements secondaires et éducation de base pour être plus précis), « (...) concernant l'organisation pédagogique de l'enseignement de l'EPS en période de crise

sanitaire. » ; afin d'étayer son propos préliminaire. Toutefois, notre répondant n'a pas manqué de souligner le fait que la DDEP puisse paraître peu présente parfois dans les chantiers y relatifs, bien que la collaboration ne soit pas toujours au beau fixe ; et reproche fait et intégré, l'institution s'efforce de s'investir un peu plus que d'habitude.

Le répondant du CNPC ne sera pas passé par de grands débats sur le propos, pour dire qu'il n'existe pas de « (...) véritables démarches entre les acteurs. ». Il relève l'individualisme des actions, qui pour lui sont « éparses ».

Quant au répondant du SPEI, sa réponse est partagée entre l'existence « (...) des partenariats avec les ministères de tutelle de l'Éducation nationale, surtout le MINEBASE qui sert de pilote. » ; et l'absence « (...) de synergie avec le MINSEP », dont il interpelle à ce que celle-ci soit faite.

1.2.3. IMPLICATION ET RAISON D'ÊTRE DES DIFFÉRENTES INSTITUTIONS RECENSÉES POUR LE PROJET D'INCLUSION UNIVERSITAIRE

Cet axe d'entretien a été important pour nos interviews avec nos enquêtés, surtout parce que notre recherche générale porte sur le processus d'inclusion des apprenants déficients moteurs en milieu universitaire, par la pratique des APSA. Un avis sur ce qui expliquerait l'intervention des différents acteurs recensés pour ce projet éducatif particulier, serait nécessaire pour mieux comprendre l'état actuel de la situation.

Analyse descriptive des résultats

Le répondant de la FENASU aura mis un accent particulier sur des points qui peuvent peser négativement sur la réponse aux besoins particuliers de l'étudiant déficient moteur. Tout d'abord, il relève le coût financier très élevé dans l'encadrement technique (et même dans l'organisation) du sport pour cette catégorie d'étudiants. L'on pourrait donc comprendre que ce ne soit pas évident pour la FENASU d'offrir plus que ce qui est déjà sur pied, pour les compétitions paralympiques durant les JU. Le répondant aura également mis en exergue les problèmes de classification pour ressortir les catégories sportives des athlètes déficients moteurs ; ceci à cause de l'état de « (...) disparité du handicap moteur... ». Ce qui pourrait davantage creuser des écarts, et maintenir des états d'exclusion ou de frustration de ces étudiants.

Le représentant de la DDEP précise plutôt que l'organe du MINSEP doit être plus « (...) bousculant, soit présent dans tous les chantiers ». Le répondant reconnaît ainsi que sa

structure puisse intervenir encore plus dans les projets éducatifs du genre, sans être surprise. Toutefois, le répondant n'aura pas manqué de souligner que cet élan d'inclusion éducative « (...) doit être véritablement compris par les acteurs. ».

Les répondants du CNPC et du SPEI quant à eux, sont tous deux sur la position qu'il n'y ait pas vraiment de démarches d'actions synergiques entre les acteurs. Pour le premier, le projet restera faible si cette situation perdure ; pour l'autre, il indexe surtout un « conflit de générations » pour justifier cette situation.

1.2.4. DIFFUSION ET PROMOTION DES APSA EN MILIEU ÉDUCATIF

L'implication de la diffusion ou des actes de communication des APSA est un aspect nécessaire pour la réussite du projet inclusif, par et pour la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun. Les réponses données par nos enquêtés ici nous auront permis de connaître si ces activités sont bien connues du public éducatif ; et forcément, de jauger leur importance pour l'état actuel de la situation.

Analyse descriptive des résultats

Par les réponses de nos enquêtés sur le sujet, trois (3) tendances se sont manifestées spontanément.

*La première de ces tendances aura présenté deux (2) répondants, ceux de la FENASU et de la DDEP, ayant dans le fond le même avis. Pour ceux-ci, la diffusion et la promotion des APSA en milieu éducatif sont faibles, et se limitent qu'aux jeux sportifs scolaires et universitaires ; particulièrement aux JU. Les enquêtés relèvent la nécessité de la communication autour de ces activités sportives en milieu éducatif. Le répondant de la FENASU précise qu'« (...) un travail de promotion en interne devrait se faire dans les campus universitaires... », interpellant de façon indirecte les systèmes de gouvernance universitaire ; ainsi qu'une diffusion par les étudiants athlètes déficients moteurs eux-mêmes, auprès de leurs camarades de même condition physique. Le représentant de la DDEP relève quant à lui « (...) un véritable problème d'accès à l'information sur le propos... », qui se place là comme une barrière à la réussite de la mise en œuvre de ce projet d'éducation inclusive. Toutefois, ce dernier répondant salue les petits efforts déjà faits ; tout en précisant avec gravité dans ces propos, le rôle important que doivent jouer les CTD dans le relai d'informations sur ces pratiques sportives (qui doivent être connues), dans la société en général et les établissements éducatifs de leurs secteurs territoriaux.

*La deuxième tendance se définit à travers la réponse du représentant du CNPC. « Il n’y a pas du tout de diffusion dans le milieu éducatif », exprime celui-ci ; ne considérant même pas l’existence éventuelle des efforts relevés par les deux (2) premiers répondants de la première tendance. Il interpelle précisément les actes de communication, de sensibilisation, de formation et d’information sur le sujet concernant les APSA en milieu éducatif ; rejoignant maintenant les deux (2) premiers répondants, qui ont parlé plutôt des stratégies d’accès à l’information à développer.

*La dernière tendance est celle soutenue par le représentant du SPEI. La réponse de ce dernier se trouve être moins rude que celle relevée par les deux (2) autres tendances. En effet, cet enquêté trouve que le simple fait qu’il y ait déjà une place accordée à la pratique des APSA pour déficients moteurs par la présence des disciplines paralympiques durant les jeux sportifs en milieu éducatif, cela concoure déjà à leur diffusion. Et la contribution des médias pour lui est à relever.

Le traitement des résultats obtenus des échanges pour cette deuxième thématique nous permet de mesurer la portée d’une mise en œuvre adéquate de l’action publique d’éducation inclusive dont il est question dans notre recherche. La réalité du contexte éducatif camerounais actuel présente le profil d’une mise en œuvre palpable certes, surtout lorsque l’on observe la présence des disciplines sportives pour apprenants déficients moteurs aux jeux sportifs d’éducation nationale comme les JU. Mais terriblement affectée par un manque de cohérence générale ; principalement marqué par :

- une synergie peu présente entre les acteurs, laissant place à des soubresauts de collaboration soutenue par les efforts de la FENASU (pour le cas échéant des actes d’inclusion dans le système universitaire) ;
- une faible mobilisation des ressources nécessaires pour brillamment relever le challenge de l’éducation inclusif par la valorisation des aptitudes physiques de l’apprenant déficient moteur, due à un défaut de formation générale ;
- une faiblesse dans l’accompagnement et la technique propices pour propulser plus haut la pratique des APSA en milieu éducatif formel camerounais ;
- une diffusion peu développée de la pratique des APSA en société et dans l’éducation en général, ce qui freine son développement.

De ce fait, il sera honnête de reconnaître que la mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive soit peu efficace ; pour une valorisation (plus éclatante) des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs au Cameroun. Cette réalité qui ressort des réponses de nos enquêtés, expose l'existence des zones d'ombres ; bien que des efforts soient consentis par ci et là. Des éléments limitant l'implémentation complète de ce projet d'éducation inclusive pourraient peut-être bien se faufiler dans le déploiement de l'action publique mise en cause. C'est qui fera l'objet des échanges avec nos différents enquêtés pour la thématique d'entretien qui clôture cette première étude.

1.3. LIMITES DANS L'ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DÉFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN

Comme dans les précédents cas, nos résultats pour cette troisième thématique d'entretien sont présentés par des grilles des réponses de nos enquêtés. L'analyse de chacun de leurs propos retranscrits est faite par la suite.

De façon générale, les représentants des institutions recensées pour cette particulière action publique d'éducation inclusive ont établis des défaillances. Ces dernières pourraient présenter un véritable impact négatif pour le processus de valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.

1.3.1. EXISTENCE DE VIDES JURIDIQUES ET LEURS LOCALISATIONS

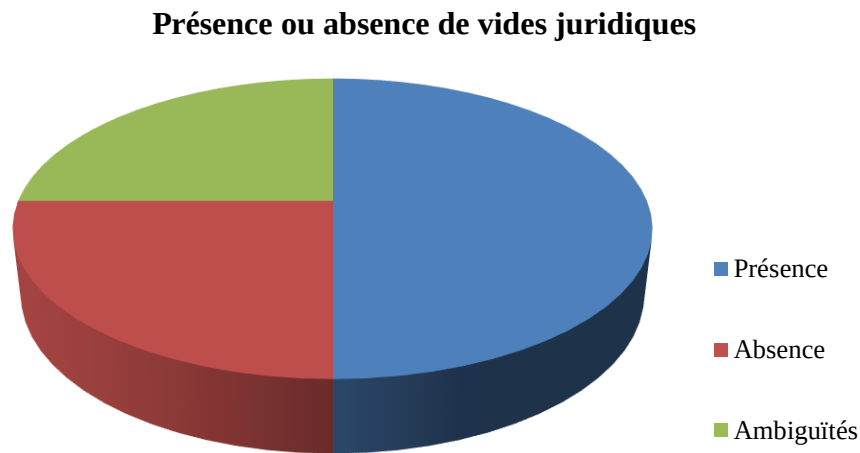
Cet axe thématique se pose comme la première idée qui germe, lorsqu'il faut parler des limites d'une pareille action publique d'éducation inclusive. Il est nécessaire de faire un examen complet des instruments règlementaires en vigueur ; de leur applicabilité (qui a déjà été posée à la première thématique de notre EISD), jusqu'à l'éventualité de vides juridiques.

Analyse descriptive des résultats

La palette de réponses offerte par nos enquêtes nous permet de ressortir avec l'aide du logiciel Microsoft Excel, ce diagramme concernant les avis sur l'éventualité de présence ou d'absence des vides juridiques.

Figure 40

Diagramme de présence ou absence de vides juridiques



En effet, la moitié de nos répondants expriment clairement l'existence des vides dans la réglementation en vigueur pour l'action publique d'éducation inclusive ; celle-ci qui conduit à la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient auditif. Ce pourcentage est obtenu grâce aux réponses des représentants de la DDEP et du CNPC. Cependant, chacun d'eux a exprimé sa sensibilité, en exposant son avis face à ces manques dans la construction des instruments réglementaires.

*Le répondant de la DDEP aura placé ces vides juridiques sur une absence de « textes spécifiques » ; notamment sur le fait que l'intégration de l'inclusion dans le développement du sport national ne peut se limiter que « (...) sur deux ou trois articles dans la loi de promotion du sport. ». Pour cela, cet enquêté évoque l'idée de l'établissement d'un texte entier sur l'état d'inclusion dans le sport ; sinon, la réglementation sur le propos restera très faible. Et ceci entraîne une autre limite reposant sur les moyens de mise en œuvre ; précisément sur la diffusion et la mobilisation des ressources (techniques, expertise ...).

*Quant au répondant du CNPC, l'existence des vides juridiques n'est pas l'élément le plus important à considérer. Il pose plutôt son opinion sur l'idée d'appliquer ce qu'il y aurait déjà en la matière, afin de mieux poursuivre l'inclusion dans le système éducatif camerounais.

Le répondant du SPEI quant à lui, ne trouve aucun vide juridique à l'heure actuelle ; « (...), car ils ont été comblés depuis belle lurette. », dit-il. Cependant, il accuse les mentalités rétrogrades qui limitent ce projet d'inclusion particulier en milieu éducatif. Rejoignant l'avis du répondant de CNPC, notre enquêté du SPEI trouve qu'il devrait avoir des mesures coercitives face au « (...) refus d'appliquer la réglementation en vigueur... ».

Les éléments faisant ambiguïtés de réponse se trouvent dans l'intervention du représentant de la FENASU. Pour celui-ci, c'est surtout un souci d'incompréhension de la réglementation ; dont l'ampleur se mesure sur « le plan technique ». De ce fait, il convoque notamment les difficultés de constituer des catégories spécifiques de participation aux disciplines sportives pour déficients moteurs ; catégorisation qui se ferait par un bon processus de classification. Ce serait la principale raison du maintien des disciplines paralympiques actuelles, dans un état de simple promotion par la FENASU.

1.3.2. DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE

L'éventualité de présence de vides juridiques dans la réglementation ou des soucis d'incompréhension de celle-ci par certains acteurs, peuvent naturellement déteindre sur la mise en œuvre véritable de l'action publique d'éducation inclusive mise en examen dans cette étude. Il a donc été judicieux pour nous de recenser les difficultés rencontrées sur le terrain de mise en œuvre de celle-ci.

Analyse descriptive des résultats

Tous nos répondants font l'unanimité en évoquant des difficultés de mise en œuvre. Cependant, chacun y a présenté des difficultés particulières et différentes.

*Le représentant de la FENASU aura insisté sur la classification sportive du handicap moteur. Celle-ci qui « (...) est cause d'éventuelles frustrations. » pour les apprenants (étudiants) déficients moteurs, déjà athlètes ou pouvant le devenir.

*Celui de la DDEP focalise son idée sur la question, au niveau des vides juridiques déclarés par lui au préalable. Il relève également la lourdeur du jeu entre les acteurs, qui s'exprime ici par un rôle pas défini pour chacun. Par conséquent, il convoque la « (...) faiblesse du nombre d'experts sur le terrain. » ; et aussi des soucis de financement.

*Le répondant du DDEP se rapproche un tout petit peu dans ses réponses de celui de la DDEP. Toutefois pour lui, il fixe plutôt les difficultés sur les textes, au niveau des Décrets d'application des textes absents ; ces derniers étant déjà peu compris ou incompris de tous les acteurs. Il convoque également « (...) des soucis d'investissement ... dans la pratique sportive paralympique. » basés principalement sur le financement, l'expertise et le plateau technique approprié.

*Quant à notre enquête du SPEI, il place ces difficultés « (...) sur trois (3) niveaux d'appropriation de la réglementation... » : les apprenants (étudiants ici) déficients moteurs

eux-mêmes ; les politiques (donc les acteurs institutionnels) ; et les professionnels de droit. De ce fait, ce répondeur fait remarquer l'ampleur « (...) du travail à faire pour la sensibilisation et l'accessibilité de cette loi. ».

1.3.3. ACTIVITÉS PARA ÉDUCATIVES (TELS QUE LES JU) COMME UNIQUE MOYEN DE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES APPRENANTS DÉFICIENTS MOTEURS

La position des activités para éducatives utilisée pour la valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs au Cameroun, aura également été examinée dans notre interview. L'organisation générale de ces activités participant aussi à la formation des apprenants peut aussi ternir l'action publique d'éducation inclusive dont il est question dans cette étude.

Analyse descriptive des résultats

Selon les résultats obtenus à l'issue de nos EISD sur cet axe thématique, il ressort trois (3) principaux points de vue.

*Les répondants de la FENASU et du CNPC pensent que les activités para éducatives ne constituent pas l'unique moyen pour valoriser les aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs. Le premier évoque d'autres moyens à considérer comme les « (...) activités purement académiques... » ; et le second convoque le « (...) sport pour le bien-être... ».

*Pour le représentant de la DDEP et contrairement au précédent avis, « (...) la vulgarisation ne se fait véritablement qu'à travers les activités extra ou para éducatives. ». Selon lui, cette pure réalité est consécutive de la faible sensibilisation des apprenants déficients moteurs.

*Quant au répondant du SPEI, celui-ci n'a pas donné de position sur l'utilisation des activités para éducatives comme seul moyen (ou pas) de valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs. Toutefois, il aura marqué en une phrase peu précise, l'éventualité d'utilisation des activités para éducatives en état. Cela pourrait exprimer une certaine méconnaissance quasi assumée de l'existence des disciplines sportives paralympiques dans les activités para éducatives.

1.3.4. PRISE EN COMPTE DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE DES APPRENANTS DÉFICIENTS MOTEURS DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La démarche inclusive en contexte éducatif camerounais en question dans notre étude nous impose des réflexions sur l'importance des enseignements de développement physique des apprenants déficients moteurs. Les réponses de nos enquêtés nous ont permis de jauger de leur nécessité, dont l'application pourrait apporter un bénéfice aux élans de valorisation des aptitudes physiques de cette catégorie d'apprenants.

Analyse descriptive des résultats

Les réponses de tous nos enquêtés vont dans un même sens, qui confirment l'importance des programmes d'enseignements des APS pour apprenants déficients moteurs au Cameroun.

Pour le représentant de la FENASU, ces programmes sont importants pour tous les apprenants ; quel que soit l'état de leur mobilité ou validité. Ce répondant précise l'existence d'une « (...) grande problématique sur la place des APSA ... surtout dans un contexte éducatif qui se veut inclusif. ». Et selon le représentant du CNPC cette fois-ci, cette problématique devrait être portée par les apprenants déficients moteurs eux-mêmes.

Quant aux répondants de la DDEP et du SPEI, ils soutiennent le projet commun d'élaboration des programmes d'éducation physique et sportive pour les apprenants déficients moteurs au Cameroun ; par le MINSEP et le MINAS, départements ministériels respectifs représentés par nos deux (2) enquêtés.

L'analyse des résultats issus de nos échanges menés pour cette troisième thématique d'étude nous aura permis de réaliser la présence des limites dans la mobilisation autour des instruments de l'action publique d'éducation inclusive en examen dans notre recherche. Notamment pour le cas échéant de la réglementation qui se place comme le pilier d'impulsion des démarches y relatives. Les limites sont donc ainsi vérifiables et vérifiées ; et nos différents répondants nous ont permis de pointer exactement les origines de celles-ci.

- Une réglementation entachée de vides juridiques, qui ne rend pas la tâche facile aux acteurs : une compréhension des textes peu assumée ; une absence de Décrets d'application. Tout ceci pourrait limiter les actions sur le terrain, ces dernières qui souffrent d'une faiblesse d'expertise et de professionnels.

- La mise en œuvre de cette action publique d'éducation inclusive devient donc difficile et peu aisée. Ce qui ralentit les démarches de valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs.
- L'utilisation unique des activités para éducatives pour développer et valoriser le potentiel physique de l'apprenant déficient moteur au Cameroun, s'avère faible et insuffisante pour utiliser les APSA comme levier d'inclusion dans l'environnement éducatif. Nos répondants sont donc soucieux du fait que l'éducation des apprenants déficients moteurs devrait être complète ; et ceci passe par l'intégration dans les programmes d'études, des enseignements d'éducation physique et sportive adaptée à la condition physique de cette catégorie d'apprenants.

La considération de la présence de ces limites par nos répondants témoigne de l'importance générale de mener une action publique d'éducation inclusive ; afin de développer et de valoriser les aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur, dans le système éducatif d'un pays comme le Cameroun placé au défi de l'inclusion. Ce sera cet élément qui aura placé un point final à l'examen des thématiques de cette étude.

1.4. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°1

L'EISD passé à nos quatre (4) répondants nous permet d'estimer que notre objectif spécifique a été atteint ; celui de montrer l'intérêt de l'action publique d'éducation inclusive dans le processus de valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun. Elle participe au processus intégral de développement de l'apprenant déficient moteur.

En effet, à travers les propos de fin d'entretien de nos différents enquêtés pour cette étude (en guise de bilan), plusieurs propositions ont été énoncées pour que ce développement soit effectif et complet pour les apprenants déficients moteurs.

*Le répondant de la FENASU convoque « (...) une grosse volonté de politique éducative. », comme principal point à établir pour réussir ce projet. De ce fait, il conseille l'application des « mesures incitatives » ; tout en saluant les quelques efforts qui sont faits actuellement. Il aura terminé son propos en interpellant les campus ou établissements d'éducation formelle comme les Universités camerounaises, à promouvoir la pratique sportive des apprenants déficients (moteurs particulièrement) à tout moment ; pas juste pour la participation aux activités para éducatives comme les JU.

*Le représentant de la DDEP a lui évoqué l'importance de la prise en compte des besoins spécifiques des apprenants déficients moteurs. Selon cet enquêté, cette mesure qui pousse à l'inclusion, emmènera « (...) le système éducatif à de meilleures offres éducatives. ». De ce fait, notre répondant pense que l'apprenant concerné se sentira bien plus considéré ; et par la pratique de l'activité physique, il y'aura « (...) une amélioration cognitive, relationnelle avec l'autre, une meilleure estime de soi et une meilleure image corporelle. ». Le bénéfice d'une inclusion réussie sera d'autant pour le système éducatif camerounais (qui sera plus de qualité) ; comme les apprenants déficients moteurs qui auront une meilleure éducation intégrale.

*Le répondant du CNPC résume son propos en deux mots qui constituent le leitmotiv d'actions de l'institution : « motivation et détermination ». Par ces mots forts, notre enquêté précise que les apprenants déficients moteurs doivent aussi porter cette action publique ; et pousser ainsi les pouvoirs publics à y apporter des mesures inclusives basées sur la promotion des APSA et l'intérêt de ces apprenants.

*Quant au répondant du SPEI, c'est à la suite d'un long moment d'hésitation qu'il dira que les actions d'éducation inclusives ne sont pas « (...) l'apanage de l'État. ». Il indexe donc les acteurs privés à plus d'engagements dans la promotion des APSA.

Nous avons eu à manipuler trois (3) éléments indicateurs, qui nous auront permis de voir si notre objectif d'étude a été atteint. À la fin de nos interviews, il ressort de cela que : les instruments règlementaires sont applicables ; les moyens d'applications de ces instruments sont peu efficaces, donc des efforts restent à faire ; enfin, les limites de cette action publique d'éducation inclusive sont bien vérifiables. Notre objectif d'étude atteint, l'hypothèse spécifique appropriée à cette étude est donc acceptée. Ainsi, l'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun. Toutefois, il est nécessaire que cette action publique soit très bien menée, par des acteurs qui comprennent le projet et savent exactement ce qui devrait être fait.

2. TRAITEMENT DES RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

L'hypothèse que pose cette étude est la suivante : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. En suivant une méthode de recherche qualitative, l'interprétation des résultats de cette étude obtenus après retranscriptions des EISD passés aux chefs des DASA d'institutions

universitaires publiques et institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) du Cameroun. Ils ont été trois (3) répondants à notre interview :

- le chef de DASA de l'Université de Dschang (UDs) ;
- le chef de DASA de l'Université de Yaoundé 1 (UY1) ;
- le chef de DASA de l'Institut universitaire Siantou (IUS).

Comme pour la première étude, nous ferons un décryptage pour chaque thématique ; en présentant et analysant les résultats obtenus des différents axes d'entretien pour cette thématique d'étude. L'analyse des contenus assistée du logiciel d'analyse qualitative appelée Tropes est celle que nous avons utilisée pour le traitement des données de terrain de cette étude. Ce dernier portera sur : le fonctionnement et la représentativité des mouvements handisport universitaires en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur ; les mesures d'assistance et d'accompagnement des étudiants déficients moteurs (athlètes ou pas) ; la diversité et l'adaptation des infrastructures sportives adaptées ; les performances des étudiants athlètes handisport lors des jeux universitaires.

Dès l'entame de nos entretiens, le clivage entre Universités d'État (UDs et UY1) et IPES (IUS) s'est établi en la matière. Chacun de nos enquêtés a donné son avis sur la façon de promouvoir l'inclusion sportive, pour la valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs de l'institution universitaire représentée par chaque répondant. Même si tous ont évoqué le fait qu'ils donnent l'opportunité aux étudiants en situation de handicap moteur volontaires de pratiquer les APSA, les représentants des deux Universités d'État ont souligné la condition pour ces étudiants d'être inscrits dans les AEH ; tandis que le représentant de l'IUS s'est retrouvé dans l'engouement de souligner que par la volonté de se lancer dans une « (...) dynamique de promotion du talent sportif de ses étudiants déficients moteurs », l'institut universitaire a réussi à se hisser sur le toit des compétitions paralympiques de la dernière édition en date des universiades de sports (au campus de l'Université de Dschang en 2019).

Toutefois, les trois (3) répondants ont relevé les mesures spécifiques de suivi, d'accompagnement et de prise en charge de ces étudiants sportifs particuliers ; afin « (...) de toujours les pousser vers l'excellence », comme l'a précisé le chef de DASA de l'UDs. Ces actions vont en droite ligne avec le plan d'application des indices de gouvernance sociale universitaire (IGUS), présentée dans le Document stratégique de développement académique de l'UY1 (2018). Exactement quatre (4) de ces IGUS ont constitué les quatre (4) thématiques de l'EISD passé à nos différents répondants.

Les garants représentants de la gouvernance universitaire sociale affirment donc poser des actions d'inclusion (par la pratique des APSA) de ces étudiants, dans les institutions académiques qui leur servent d'accueil à leur éducation. Ceci est confirmé par l'analyse de l'ensemble des propos préliminaires de nos répondants grâce au logiciel Tropes ; ce dernier aura ainsi relevé la présence d'une majorité d'occurrences de verbes dits factifs (exprimant une action ici), soit 51.5 % de verbes utilisés en tout dans le contenu de toutes les réponses de nos répondants. Ceci traduit de l'intérêt que ces derniers ont pour l'application des mesures de considération et/ou de dispositions de prise en charge des étudiants déficients moteurs, pour leur épanouissement dans les univers académiques à travers la pratique de ces activités.

N.B.: comme pour l'étude précédente, les retranscriptions des réponses de nos enquêtés pour chaque thématique de cet EISD sont présentées en annexe de ce travail. Il sera donc question pour nous de juste présenter l'analyse faite de ces données d'entretien.

2.1. FONCTIONNEMENT ET REPRÉSENTATIVITÉ DES MOUVEMENTS HANDISPORT UNIVERSITAIRES

Après avoir présenté les résultats obtenus de nos interviews sur les axes de cette thématique par la grille des réponses de nos enquêtés, nous ferons des analyses relatives.

Il est remarqué que les trois (3) chefs des DASA qui ont été nos répondants sont des garants adjoints (collaborateurs directs des DCOU) de la gouvernance universitaire sociale de trois (3) institutions universitaires déjà placées majors du classement général des compétitions paralympiques de différentes éditions des JU. Il est donc évident que chacun y est allé de son expérience. Cependant, l'écart déjà remarqué à l'entrée de notre EISD entre les représentants des Universités d'État et celui de l'IPES s'est un peu plus creusé dans certaines réponses ; formant un choc d'idées entre deux (2) blocs d'opinions.

2.1.1. PLACE ACCORDÉE AU MOUVEMENT HANDISPORT DANS LE CLUB OLYMPIQUE UNIVERSITAIRE

L'un des éléments à vérifier, pour certifier l'effectivité des démarches d'inclusion des étudiants déficients moteurs dans les Universités camerounaises à travers la pratique des APSA, se pose au niveau de la place du handisport dans le club olympique universitaire. Par cet axe thématique, nous avons ainsi poussé nos répondants à y jeter un regard sur le fait.

Analyse descriptive assistée des résultats

Nos répondants affirment que le handisport a trouvé sa place dans le club olympique des institutions universitaires qu'ils représentent respectivement. Toutefois, le chef de DASA de l'IUS relève que ceci reste timide, vu le fait que le sport paralympique ne soit qu'à ses débuts dans l'institution académique. Cependant, ce répondant mentionne avec précision la réalité selon laquelle, la victoire de l'IUS au classement général des compétitions paralympiques de la dernière édition en date des JU « (...) redistribue les cartes. ».

Pour les représentants des Universités publiques, la place trouvée par les activités sportives pour déficient moteur se présente un brin différemment dans leurs réponses respectives. Mais celles-ci expriment tout de même des relations précises montrant de la position de référence de l'accompagnement spécifique, en appui au processus d'inclusion des disciplines paralympiques dans le mouvement sportif universitaire.

Pour le chef de DASA de l'UDs, cet accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs dont le discours s'avère plus souple, « (...) se fait surtout pendant les JU ; et de la même façon que les athlètes valides. ». Le style de réponse de ce représentant est plutôt descriptif du mode d'accompagnement, selon l'analyse que nous propose le logiciel Tropes. Suivant ce dernier, notre répondant a plutôt posé une relation particulière entre l'accompagnement et l'étudiant athlète déficient moteur ; notamment au niveau du discours particulier tenu à cette catégorie d'étudiant.

Quant au chef de DASA de l'UY1, les athlètes déficients moteurs de l'institution universitaire « (...) bénéficient du même suivi que les athlètes valides, voire un peu plus même. ». Par cette réponse, il se trouve dans une même ligne d'idée que son collègue de l'UDs. Mais il est important de souligner que cet avis marque plutôt la fin du propos du répondant de l'UY1 ; preuve qu'il s'intéresserait plutôt à énoncer d'autres aspects justifiant de la place du handisport dans le mouvement sportif de l'institution universitaire qu'il représente en état. Ces éléments justificateurs basés sur la motivation de ces étudiants selon notre répondant (« engouement » et « engagement »), ainsi que le nombre grandissant des athlètes, sont explicatifs du mérite de l'UY1 d'avoir déjà eu à être premier du classement général des compétitions paralympiques de certaines éditions antérieures des JU. L'analyse que nous propose le logiciel Tropes du discours de ce répondant nous confirme que celui-ci est effectivement dans un style plutôt énonciatif. Et le rapport d'influence ainsi affirmé se trouve principalement au niveau de l'engouement et de l'engagement.

2.1.2. DÉTECTION DE TALENTS ETUDIANTS ATHLETES DÉFICIENTS MOTEURS

Les échanges menés sur cet axe thématique d'entretien devraient en principe justifier l'existence d'un mouvement paralympique dans les institutions universitaires camerounaises. En effet, les interventions de nos répondants nous auront permis d'avoir une large idée sur les moyens qu'utilise la gouvernance universitaire d'inclusion ou sociale ; afin de détecter des talents, et d'accroître le nombre d'étudiants athlètes paralympiques.

Analyse descriptive assistée des résultats

De manière générale, le mode de détection des talents sportifs (au sein de la population estudiantine déficiente motrice) exprimée par nos répondants est dit « par approche » ; exactement les mots utilisés par les répondants des deux (2) Universités d'État.

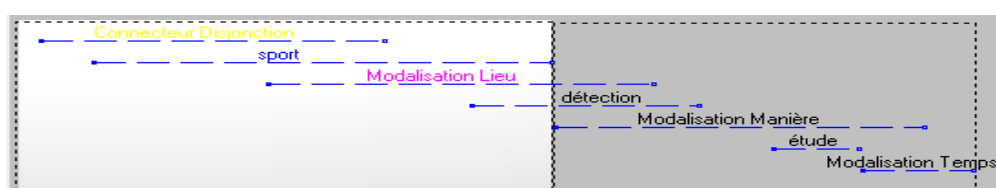
*Pour le représentant de l'UDs, l'approche consiste ici à aller « (...) dans les amphithéâtres ... ou dans la cité universitaire... » ; exprimant ainsi les lieux précis de détection. Alors que pour le répondant de l'UY1, il s'agit pour lui de partir « (...) vers l'étudiant déficient moteur, se familiariser avec lui, le rassurer et le convaincre. » ; mettant plus un accent sur la stratégie de détection.

*Quant au répondant de l'IUS, sa technique d'approche semble s'attarder autant sur le lieu de détection, qui est « (...) hors du cadre » de ladite institution universitaire ; que sur la stratégie de détection basée sur « (...) un processus de motivation de reprendre les études, avec l'intérêt présenté d'obtenir un diplôme académique professionnel... ».

L'analyse des interventions réunies de nos répondants en un seul discours avec le logiciel Tropes, met en exergue deux (2) épisodes particuliers exposant la démarche de détection des talents pour de potentiels étudiants déficients moteurs. Le graphe d'épisodes ci-après présente les différents éléments de détection des talents sportifs déficients moteurs au sein des Universités camerounaises.

Figure 41

Graphe d'épisodes exprimant les modalisations établies pour la détection des talents sportifs parmi les étudiants déficients moteurs



Le premier épisode, le plus fort, est constitué de deux (2) caractéristiques particulières : le "connecteur disjonction" qui implique la "modalisation lieu".

- Le "connecteur disjonction" ici est le mot « sport », commun et présent dans les réponses des chefs des DASA des universités publiques ; et absent dans le discours du représentant des IPES et grandes écoles supérieures. L'intérêt du sport paralympique, ainsi que les disciplines ouvertes au sein du mouvement sportif universitaire, sont des éléments qui contribuent au processus de détection. Cependant, la pratique du sport peut également se placer comme facteur limitant du processus de détection : le chef de DASA de l'UDs exprime le fait que peu d'étudiants déficients moteurs sont portés par cette activité, car les autres pratiquant déjà le sport « (...) ne font pas la prospection pour encourager leurs pairs. » ; le répondant de l'UY1 souligne que cette limite puisse être le résultat du fait que plusieurs étudiants déficients moteurs « (...) découvrent le sport uniquement à l'Université. », et ceci à travers les JU.

- La "modalisation lieu" renvoie à l'endroit où se déroule la détection qui est notre élément central d'analyse. Pour les répondants des Universités publiques, certains mots et expressions énoncés dans leurs réponses confirment que la détection se fait uniquement au sein des campus universitaires : « amphithéâtres » et « cité universitaire » réservée aux étudiants déficients, sont les mots utilisés par le chef de DASA de l'UDs ; tandis que celui de l'UY1 aura utilisé les expressions comme « inscriptions universitaires », « salle de pratique sportive ... située au cœur de la cité universitaire », « assemblées de l'AEH », « Université », « participation aux JU ». Quant à la réponse du chef de DASA de l'IUS, le lieu de détection des talents est à l'extérieur de l'institution ; nous aurons des mots comme « Universités environnantes » ou « Universités sœurs », qui montrent en fait d'où viennent leurs étudiants athlètes déficients moteurs ayant au préalable déjà « (...) abandonné leurs cursus académiques » dans lesdites institutions universitaires voisines.

Le second épisode (qui commence déjà par la fin de la "modalisation lieu") est constitué aussi de deux (2) caractéristiques : la "modalisation manière" qui s'associe à la "modalisation temps".

- La "modalisation manière" est conditionnée ici par l'usage d'adverbe de manière dans chacune des réponses de nos enquêtés ; ou de phrases exprimant comment est faite spécifiquement la détection. « Il est leur est présenté l'intérêt de la pratique du sport malgré leur différence physique, pour se fondre dans la masse. » est la phrase utilisée dans le propos du répondant de l'UDs, afin d'exprimer la manière de détection des talents. Pratiquement toute la réponse donnée par le représentant de l'UY1 expose les actes posés pour la détection. Nous

relevons tout de même quelque chose de commun dans les réponses de ces deux (2) chefs des DASA d'Universités publiques, matérialisée par les marques de l'inclusion académique parsemées dans leurs réponses : « se fondre dans la masse » pour le répondant de l'UDs ; et « ouverte et accessible » pour celui de l'UY1. Quant au répondant de l'IUS, c'est l'adverbe « bizarrement » qui exprime la manière peu conventionnelle du mode de détection ; ce qui explique le rire du répondant au début de son intervention. Pour ce dernier, cette stratégie qui semble avoir été payante (l'IUS est placée première au classement général des compétitions paralympiques des derniers JU en date) est basée sur « (...) un processus de motivation de reprendre les études, avec l'intérêt présenté d'obtenir un diplôme académique professionnel ».

- La "modalisation temps" renvoie au moment pendant lequel se fait la détection. Ce moment encadre en fait la période du cursus académique ou d'étude des étudiants déficients moteurs. Pour le répondant de l'IUS, la détection a lieu avant même que ces étudiants ne fréquentent dans l'institution académique ; elle conditionne en fait leur inscription, à la suite d'une motivation extrinsèque particulière. Pour le répondant de l'UY1 (qui se montre bien plus étendu dans la description de la stratégie de détection), la détection des talents commence dès l'inscription et se poursuit durant le cursus académique de cette catégorie d'étudiants. La réponse du chef de DASA de l'UDs emboîte le deuxième volet de l'idée de son collègue de l'UY1.

2.1.3. PRÉSENCE DES APSA UNIQUEMENT POUR DÉFICIENTS MOTEURS

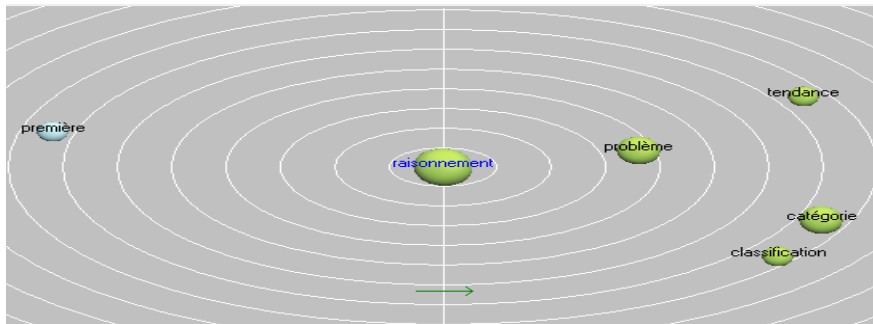
L'observation faite de l'essor du sport paralympique universitaire montre qu'il n'y a que des disciplines sportives pour étudiants déficients moteurs. La réponse de nos enquêtés nous a permis d'avoir les raisons qui justifient cette unique présence de ces APSA en milieu académique.

Analyse descriptive assistée des résultats

L'analyse de l'ensemble des propos de nos répondants grâce au logiciel Tropes, met en relation les différentes références évoquées qui justifient de la seule présence des disciplines sportives pour étudiants déficients moteurs. Le graphe d'aires ci-après donne un aperçu général de l'idée première, qui soutient le raisonnement tenu par nos répondants sur cette réalité.

Figure 42

Graphes d'aires des références utilisées par l'avis général des répondants



Ce graphe met évidence le mot « problème » dans une surface assez rapprochée du raisonnement (raison centrale) sur la présence unique du sport pour étudiants déficients moteurs. Cette situation paraît donc comme une difficulté au processus d'inclusion académique de tous les autres étudiants déficients. Ce qui s'explique par les mots « classification », « catégorie » et « tendance » portés dans une même surface ; preuve du fait que ces éléments ont une même profondeur de justification dans les propos de nos enquêtés.

De façon un peu plus individuelle, chacun de nos répondants a exprimé différentes raisons à cette observation.

*Le chef de DASA de l'UDs convoque primordialement le souci sur la « (...) classification et la catégorisation des athlètes » déficients moteurs ; élément qui représente l'un des scénarios d'explication de la situation, par l'analyse faite par le logiciel Tropes. Cet enquêté met aussi en accusation la faiblesse du suivi de ces étudiants ; ainsi que de nombreuses « injustices » à leur endroit, précisément sur « la non-comptabilisation de leurs distinctions dans le classement général à la fin des JU. ». Ces soucis représentent le scénario établi par le logiciel Tropes, porté sur la politique générale d'inclusion universitaire ; portée ici par l'organisation des JU par la FENASU à qui le répondant renvoie la balle, afin de rétablir ces injustices.

*Le répondant de l'UY1 pose ses raisons « (...) sur un problème de moyens logistiques, et d'encadrement spécifique et compétent pour leurs disciplines sportives. » ; ce qui impose une adaptation particulière des techniciens de prise en charge. Cet enquêté relève de ce fait le financement élevé du handisport ; imposant certaines Universités à privilégier « (...) le sport pour les valides... » au financement moins coûteux. Le financement du handisport, ainsi que l'expertise et la compétence dans la prise en charge spécifique des athlètes, constituent deux (2) scénarios établis par l'analyse faite avec le logiciel Tropes. Le représentant de l'UY1 aura

ajouté le nombre réduit des athlètes, comme dernier élément qui pourrait expliquer l'unique promotion du handisport juste pour les étudiants déficients moteurs.

*Quant au chef de DASA de l'IUS, il place sa raison unique sur un phénomène de « (...) tendance de ce qui est organisé aux JU. » qui se présente comme l'unique scénario établi par l'analyse faite grâce au logiciel Tropes. Le répondant explique que ceci serait dû à sa présence nouvelle dans la pratique des APSA ; et aussi l'absence de manifestations de la volonté de participation d'autres classes d'étudiants déficients.

2.1.4. ORGANISATION DES ENTRAINEMENTS DES ÉTUDIANTS ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS

Cet axe thématique est un élément, dont la mauvaise gestion pourrait provoquer un souci dans la représentativité des mouvements paralympiques universitaires. Conscients de la sensibilité du contrôle de la programmation des moments de pratique ouverte des APSA, nos différents répondants nous ont livré leurs impressions à travers leurs interventions d'interview à ce propos.

Analyse descriptive assistée des résultats

La première analyse que nous faisons des réponses de nos enquêtés est celle d'un point de vue commun partagé une fois de plus par les représentants de la gouvernance universitaire d'inclusion des Universités publiques ; face à celui du représentant de l'IPES.

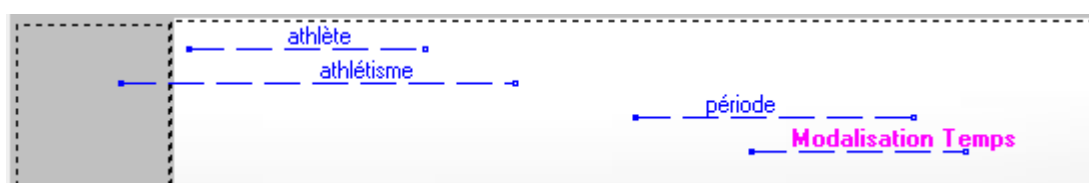
*Les Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1 précisent que leurs athlètes déficients moteurs ont leurs espaces d'entraînements propres à la pratique des APSA ; tout en décrivant les caractères spécifiques d'organisation de travail en fonction du type de discipline paralympique pratiquée. Pour le Chef de DASA de l'UDs, le para-athlétisme se pratique dans un stade qui facilite la mobilité des athlètes déficients moteurs (en termes de réduction de l'éloignement et d'aisance dans l'accessibilité) ; tandis que pour le répondant de l'UY1, une piste de pratique est commune à tous les athlètes (valides et déficients moteurs), avec des spécificités liées aux « renforcements musculaires » qui pourraient emmener les athlètes paralympiques vers des terrains d'autres institutions académiques voisines à l'UY1. Pour les disciplines paralympiques en salle, nos deux répondants relèvent qu'elles se pratiquent dans les mêmes locaux que les athlètes valides ; en respectant tout de même les éléments d'adaptation spécifique (idée extraite de la réponse du représentant de l'UDs), et l'emploi de temps (idée extraite de la réponse du représentant de l'UY1).

*Pour le Chef de DASA de l'IUS, seuls les horaires à respecter définissent les entraînements des athlètes déficients moteurs, qui se passent encore dans les mêmes lieux que ceux des athlètes valides ; quelle que soit la discipline paralympique considérée.

Les propos réunis de nos répondants ont été analysés par le logiciel Tropes ; mettant en relief deux (2) épisodes particuliers, construits par l'intensité de certaines rafales (suites de mots ou expressions renvoyant quasiment au même sens) dans le discours global des Chefs des DASA. Le graphe d'épisodes qui ressort de cette méthode d'analyse présente les principaux mots (ou principales rafales) intensément cités par nos trois (3) répondants.

Figure 43

Graphe d'épisodes relatifs à l'organisation des entraînements des étudiants athlètes déficients moteurs dans les espaces universitaires



-Le mot « athlétisme » précisément, associé aux athlètes déficients moteurs, a une intensité de 36.4% du contenu global de l'ensemble des réponses de nos répondants ; et constituant de ce fait le premier épisode. Ce sont particulièrement les répondants des Universités publiques qui ont développé cet épisode dans leurs réponses ; montrant l'importance qu'ils accorderaient à cette discipline sportive fanion des compétitions paralympiques aux JU.

-La "modalisation temps" établie par l'ensemble des réponses de nos enquêtés constitue le deuxième épisode. C'est principalement le mot « période », mot prononcé plusieurs fois par le Chef de DASA de l'UY1, qui justifie la survenue de cet épisode. En effet, ce répondant a voulu mettre une emphase particulière sur les grands moments de l'année académique, où le débit de l'activité d'entraînement subit des fluctuations : pendant les examens, il n'y a pas vraiment de travail d'entraînements ; hors de la période des examens, il y a un jour précis d'entraînements pour les étudiants athlètes déficients moteurs ; et durant le stage d'avant le départ pour les JU, les entraînements ont lieu tous les jours.

Toutefois, l'analyse du logiciel Tropes nous renseigne de l'existence de quatre (4) références, catégorie de mots ou d'expressions estimée à une fréquence d'apparition de 28.6%, et renvoyant toujours à la "modalisation temps". Ces références expriment cette fois-ci des temps spécifiques, qui permettent d'établir un ordre et une fluidité pour les entraînements

des athlètes déficients moteurs. Ce sont principalement les Chefs de DASA de l'UY1 et de l'IUS qui ont permis de les avoir : pour le répondant de l'UY1, le « maintenant » est associé à l'existence d'un programme hebdomadaire à respecter, et les expressions « avant » et « tous les jours » sont liées à la préparation intense proche des JU ; pour le répondant de l'IUS, l'expression « pour l'instant » expose l'état présent des entraînements dans l'institution académique.

Nous soulignons le fait que le Chef DASA de l'UDs ne s'est pas focalisé dans une "modalisation temps" ; mais plutôt sur la manière dont se déroulent les entraînements pour les étudiants déficients moteurs. L'analyse du logiciel Tropes n'a pas considéré cela comme un épisode particulier.

Le traitement des résultats de cette première thématique de notre EISD, obtenus par les réponses de nos enquêtés, nous aura permis d'avoir un aperçu du fonctionnement et surtout de la représentativité du mouvement paralympique au sein des Universités. Bien que présentant encore des limites dans son déploiement qui nécessitent des améliorations progressives, nous reconnaissons des efforts faits pour que cette représentativité soit tout de même suffisante ; compte tenu de ce qu'il y a actuellement. Et ceci a permis aux institutions universitaires représentées par les Chefs de DASA enquêtés, de se placer chacune première ou dans le top cinq (05) du classement général des compétitions paralympiques à des éditions des JU. Cela prouve du souci des gouvernances universitaires d'inclusion de faire ce qu'il faut pour garantir un épanouissement des étudiants déficients moteurs, par la pratique des APSA.

Toutefois, pour une meilleure valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, le fonctionnement et la représentativité du mouvement universitaire handisport doivent être renforcés. Notamment par une stratégie de prise en charge spécifique, constituée d'une assistance et d'un accompagnement général de tous les étudiants déficients moteurs. C'est l'ensemble de ces derniers points qui construit notre deuxième thématique d'interview.

2.2. ASSISTANCE ET ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS (ATHLÈTES OU PAS)

La présentation et le traitement des résultats de cette nouvelle thématique constituent le travail à faire dans cette section.

De manière générale, nous avons remarqué que nos enquêtés représentant des Universités publiques se sont bien plus exprimés sur les questions ; celui représentant l'IUS quant à lui, c'est tenu juste de dire ce qui est sans plus. Ceci pourrait être une manifestation de l'expérience en termes de prise en charge des étudiants déficients moteurs (athlètes ou pas) : les Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1 ont un flux bien plus important pour cette catégorie d'étudiants à suivre, et une expérience plus grande dans la gestion de la pratique universitaire des APSA ; ce qui n'est pas le cas de l'IPES qui fait face.

Toutefois, la dernière édition en date des JU a fait en première place au classement général des compétitions paralympiques, l'IUS moins expérimenté. Cet indice de performance nous a contraints à examiner toute aussi la méthode de prise en charge d'une pareille institution académique.

2.2.1. PROCESSUS GÉNÉRAL D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR EN VUE DE SON DÉVELOPPEMENT MOTEUR

Il se trouve nécessaire de commencer cette thématique par cet axe d'échange. Nos enquêtés, à travers leurs différentes réponses, nous ont fourni des éléments définissant le processus général de suivi de l'étudiant déficient moteur dans son développement moteur.

Analyse descriptive assistée des résultats

De façon globale, nos répondants ont tous présenté l'existence d'un accompagnement universitaire spécifique pour les étudiants déficients moteurs. Chacun a donné les particularités de cet accompagnement, et les situations qui limitent celui-ci. Cependant, il est remarqué que les aspects d'assistance quant à eux n'ont été présentés que par les Chefs de DASA des Universités publiques représentées.

*Notre enquête de l'UDs définit l'assistance (sociale) des étudiants en situation de handicap moteur sur l'existence du logement universitaire qui leur est réservé, avec des « (...) prix qui sont diminués. ». L'accompagnement selon ce répondant est matérialisé par la présence d'une AEH qui assure le rayonnement de ces étudiants ; ainsi que par un « (...) accès plus facile à l'administration et à la restauration. ». Comme situation limitant cet accompagnement, le répondant relève l'absence des « (...) aménagements logistiques spécifiques... » dans l'enceinte de l'institution académique.

*Pour le répondant de l'UY1, l'accompagnement et l'assistance (sociale) semblent liés dans sa réponse. Tout en relevant le caractère « au cas par cas » dans la gestion administrative

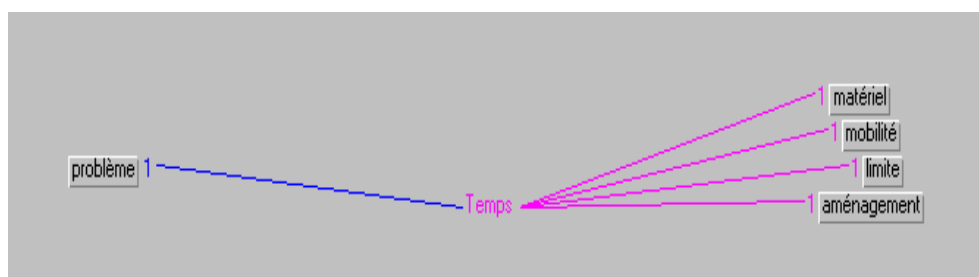
des difficultés que présentent ces étudiants, notre enquête a aussi la présence d'une AEH pour renforcer l'accompagnement de ceux-ci. Pour ce qui concerne l'assistance, l'existence d' « (...) un centre de suivi d'action sociale. » est mentionné ; ainsi que la participation de certains mécènes qui parfois, apportent du « (...) matériel de mobilité aux étudiants déficients moteurs. ». Comme élément qui absorbe un tout petit peu les actes de suivi général (accompagnement assistance) des étudiants déficients moteurs, le Chef de DASA de l'UY1 relève le faible taux d'étudiants inscrits dans le centre de suivi d'action sociale, et dans l'AEH ; ceci pour des raisons bâties sur de mauvaises perceptions de la nécessité de ces cellules socio-éducative et associative.

*Le répondant de l'IUS précise l'aspect spécifique de l'accompagnement, considérant la situation de déficience physique de cette catégorie d'étudiants. Notre enquête, plaçant les démarches sur le couvert administratif, précise que des efforts sont faits pour « (...) réduire l'exclusion académique de ces apprenants... ». Toutefois selon ce répondant, la difficulté de mobilité est le principal facteur limitant de cet accompagnement.

L'analyse de l'ensemble des réponses de nos enquêtés par le logiciel Tropes nous confirme que leurs propos sont ancrés dans la réalité des faits ; justifiant du suivi général des étudiants déficients moteurs en cours dans ces institutions académiques. Ce qui s'observe notamment par la présence de plusieurs références des auxiliaires "avoir" et "être", très souvent conjugués au présent ou au passé composé de l'indicatif. Plus spécifiquement, un accent a été mis sur le problème général de l'accompagnement des étudiants déficients moteurs, durant leurs cursus académiques. Ce problème est surtout lié au matériel adéquat (Chef de DASA de l'UY1), à la mobilité réduite (Chefs de DASA de l'UY1 et de l'IUS), aux aménagements logistique et infrastructurel ou à toute éventuelle limite (Chef de DASA de l'UDs). La figure suivante présente un graphe qui met en relation le problème dans l'accompagnement de ces étudiants et ses différentes natures présentées par nos répondants ; dans le temps.

Figure 44

Relation temporelle entre le problème d'accompagnement spécifique et ses natures



2.2.2. ÉQUIPE DE PROFESSIONNELS DU SUIVI DES ÉTUDIANTS ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS

Les réflexions menées sur le suivi universitaire des étudiants déficients moteurs nous contraignent à nous intéresser particulièrement à l'éventualité d'une équipe d'experts dans la prise en charge de cette catégorie d'apprenants académiques investie dans la pratique des APSA. C'est en fait le point de vue à ce propos, que nous avons voulu avoir à travers les différentes réponses de nos enquêtés.

Analyse descriptive assistée des résultats

Nos répondants présentent un avis unanime par rapport à l'importance et à l'intérêt d'une pareille équipe d'expertise pour le suivi des étudiants athlètes déficients moteurs. Tous nos répondants ont mis un accent particulier sur l'accompagnement, et chacun a donné une réponse propre à sa perception.

* Le chef de DASA de l'UDs souhaite la bienvenue à l'éventualité de toute mesure d'accompagnement du genre qu'il soit d'ordres « (...) médical, social, sportif, et autres. ». Pour ce répondant, ceci permettrait d'avoir une éducation complète pour les étudiants déficients moteurs.

* Le chef de DASA de l'UY1 pose plutôt l'intérêt d'un pareil suivi sur la possibilité d'avoir « (...) une meilleure intégration, et une meilleure adaptation. », en précisant la nécessité de tenir compte des besoins spécifiques de ces étudiants. Le répondant se veut réaliste, en relevant la difficulté actuelle d'avoir une pareille équipe de prise en charge.

* Le chef de DASA de l'IUS fixe son enthousiasme d'avoir ce suivi, « (...) qui permettrait de booster les performances. ». Cependant, il préfère rester dans une certaine suffisance de la gouvernance offerte par son institution académique, qui aura permis à celle-ci d'être classée première à la dernière édition en date des JU. C'est également l'état d'un réalisme qu'exprime ainsi ce répondant.

L'analyse de l'ensemble des propos de nos enquêtés proposée par le logiciel Tropes met en exergue quatre (4) scénarios précis.

- Le premier scénario se définit sur la nature de ce suivi d'expert basé sur l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs. En effet, le mot « accompagnement » revient plusieurs fois dans les différents propos de nos répondants.

- Le deuxième scénario donne plutôt les caractéristiques et qualités de cet accompagnement précis. Celui-ci permettrait donc : une meilleure formation pour les étudiants déficients moteurs (Chef de DASA de l'UDs) ; une meilleure inclusion et une meilleure adaptation universitaire et spécialement à l'univers sportif pour ces étudiants (Chef DASA de l'UY1) ; et de meilleures performances (chef DASA de l'IUS).

- Le troisième scénario repose sur la politique d'accompagnement de ces étudiants. Et c'est le répondant de l'UDs qui aura défini ce scénario, en évoquant les différents ordres potentiels de cet accompagnement.

- Le dernier scénario et non le moindre a voulu mettre une emphase particulière sur l'appréciation de cet accompagnement. Des mots comme « meilleure », « formidable », « bonne », « bienvenue », ont été exprimés dans les différentes réponses de nos enquêtés ; afin de mettre en lumière les bienfaits de l'accompagnement. Toutefois, ce scénario aura permis de spécifier ce qui pourrait empêcher, ou rendre difficile cet accompagnement actuellement dans les Universités camerounaises ; ce qui maintient les répondants dans la réalité universitaire du moment.

2.2.3. ACCRÉDITATION DES ÉTUDIANTS ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS POUR LES JEUX UNIVERSITAIRES

La participation pour les compétitions aux JU est garantie par une accréditation. Celle-ci suit un procédé à respecter par tout athlète candidat dans une discipline sportive en compétition. Toutefois, cette accréditation se présente comme un autre élément d'inclusion des candidats déficients moteurs. Nous avons donc voulu examiner ses spécificités pour cette catégorie d'athlètes, à travers les réponses de nos différents enquêtés.

Analyse descriptive assistée des résultats

À la suite de l'observation générale des retranscriptions des réponses de nos enquêtés, le clivage remarqué entre le point de vue des représentants des Universités publiques et celui du représentant de l'IPES est encore confirmé. En effet, les répondants de L'UDs et de l'UY1 ont des réponses assez longues ; expression de l'expérience de participation de ces dernières aux compétitions paralympiques des JU. Contrairement à l'IUS qui, malgré sa première place obtenue au classement général de ces compétitions à la dernière édition en date des JU, présente une expérience modeste. Le représentant de cette IPES s'est donc réservé de donner un avis sur le système d'accréditation actuelle, mentionnant que l'institution académique suit ce procédé.

Focalisés davantage sur les réponses des Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1, nous constatons que chacun a posé un diagnostic des points forts et des points faibles de l'accréditation des étudiants athlètes déficients moteurs. De manière générale, les répondants sont en harmonie dans leurs pensées de considérer le caractère inclusif de ce processus pour la participation de cette catégorie d'étudiants pour les JU.

* Pour le Chef de DASA de l'UDs, le système d'accréditation des étudiants athlètes déficients moteurs pour participer aux JU est similaire à celui des athlètes valides. L'équité et l'égalité des chances, valeurs de pointe de l'inclusion en éducation, sont donc respectées en état. Toutefois, la situation physique de cette catégorie impose une spécificité basée sur des « mesures générales ». Celles-ci tiendront compte du statut d'invalidité, du volontariat et de l'engagement personnel. Notre répondant a mis en lumière des points négatifs particuliers, qui limitent les élans d'inclusion. Sur cette situation, l'enquête précise même qu'« (...) on devrait lutter contre toute forme d'exclusion et de stigmatisation. », notamment par une considération des distinctions et des médailles au même titre. Pour l'enquête, les médailles des étudiants athlètes paralympiques devraient être prises en compte dans le classement général officiel des JU ; et non à part et moins valorisés que les médailles des étudiants athlètes valides. De ce fait, si la participation des étudiants athlètes paralympiques aux universiades de sport reste simple suivant les propos du répondant, c'est juste « (...) parce que tous les paramètres d'inclusion n'eurent pas été pris en compte. ».

* Pour le Chef de DASA de l'UY1, le processus d'accréditation tient une démarche inclusive. Le répondant aura insisté pour souligner que ce processus encourage la « (...) valorisation des aptitudes physiques » des étudiants athlètes déficients moteurs ; et encourage également « (...) l'excellence et ... l'espoir... » chez ceux-ci. Cependant, cet enquête a relevé des points négatifs qui pèsent sur le caractère inclusif de cette accréditation. Comme son collègue de l'UDs, il a mis un accent sur le traitement des distinctions paralympiques ; mais cette fois-ci, ce sera au niveau des Universités. Selon notre répondant, l'étudiant athlète paralympique peut être découragé, s'il ne se sent pas « motivé » et reconnu convenablement par son institution académique. Le caractère défectueux du matériel logistique de pratique des APSA mis à la disposition de cette catégorie d'étudiants peut constituer également une limite à l'engagement personnel.

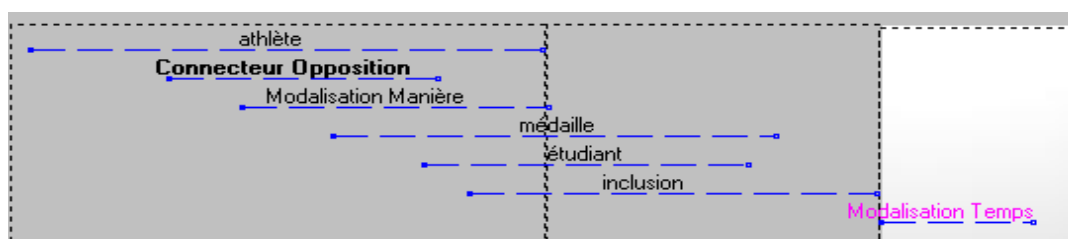
Un élément a posé une approche différente dans sa considération par nos Chefs de DASA des Universités publiques enquêtés : il s'agit du seuil d'âge de participation aux JU des étudiants athlètes paralympiques. Le répondant de l'UDs est plutôt satisfait de l'amélioration

des « conditions d'âge de participation » de ces étudiants ; étant donné que ceux-ci découvrent les APSA tardivement et juste en milieu universitaire. Par contre pour la même raison, le répondant de l'UY1 pense que « (...) placer un seuil d'âge de participation » n'est pas favorable, et ne donne pas plus de chance à ces étudiants. Ces avis discordants relèvent simplement d'un caractère subjectif de l'appréciation de cet élément dans l'accréditation, par chacun de nos répondants.

L'analyse de l'ensemble des réponses de tous nos enquêtés faite par le logiciel Tropes présente principalement l'existence de trois (3) épisodes. Ces derniers permettent de faire un examen du système d'accréditation des étudiants athlètes déficients moteurs. La figure suivante présente de manière générale ces épisodes.

Figure 45

Graphe d'épisodes d'analyse du système d'accréditation



Le décryptage de cette figure met en exergue des rafales propres à chaque épisode caractérisé par : le "connecteur opposition", à la "modalisation manière", et à la "modalisation temps".

- Le "connecteur opposition" associé au mot « athlète » permet de définir le premier épisode. L'opposition exprimée par les mots et expressions comme « bien que », « cependant » et « mais », permet de préciser que la démarche inclusive de l'accréditation n'est pas toujours de mise. Les répondants ont souligné (en relation respective avec les rafales citées précédemment) les aspects comme le retard de la découverte des APSA, les éventuels élans « d'exclusion et de stigmatisation », et la faiblesse de prise en compte de tous les enjeux d'inclusion.

- La "modalisation manière" termine le premier épisode et ouvre le deuxième épisode. Cependant, cette modalisation va mieux s'exprimer par une série de rafales, qui auront permis de placer la méthode d'accréditation en amont et en aval ; soit en début et fin de processus.

Le mot « médaille » prononcé par nos enquêtés des Universités d'État avec lesquels nous avons travaillé se présente comme l'expression de la valorisation et de l'excellence. Mais

aussi comme un appel à l'équité, à la motivation et à la reconnaissance ; marques fortes de l'inclusion convoquées par nos répondants.

Le mot « étudiant » (déficient moteur) exprime le fait que du développement et de la valorisation des aptitudes physiques de cet apprenant. L'impact du processus d'accréditation est directement dirigé vers cet étudiant. Le mot « inclusion » est exprimé dans les réponses de nos enquêtés, pour marquer le fait que cette démarche ne soit pas totale dans le processus d'accréditation.

- La "modalisation temps" signe le troisième épisode dans le décryptage de ce processus d'accréditation dont il est question dans notre étude. Les mots « déjà » et « tardivement » issus de la même phrase permettent de souligner la réalité de la découverte des APSA par les étudiants déficients moteurs ; tandis que l'expression « Pour l'instant » ici énoncée par le Chef de DASA de l'IUS exprime le contentement du processus actuel d'accréditation.

2.2.4. FENASU ET INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES

Le précédent axe ne peut pousser qu'à examiner les rapports qu'entretient la FENASU, avec les institutions universitaires camerounaises. Notamment, pour ce qui concerne la promotion des APSA, et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur à travers la participation aux compétitions paralympiques des JU. C'est ce qui aura constitué ici la quintessence de notre échange avec nos enquêtés.

Analyse descriptive assistée des résultats

* Les répondants de l'UDs et de l'IUS présentent ici la même réponse dans le fond. Ainsi, il n'y a ni de « rapport particulier ou spécifique » (Chef DASA de l'UDs) ni de « rapports conflictuels » entre la FENASU et les Universités. C'est limité à un respect de l'équipe d'organisation des JU.

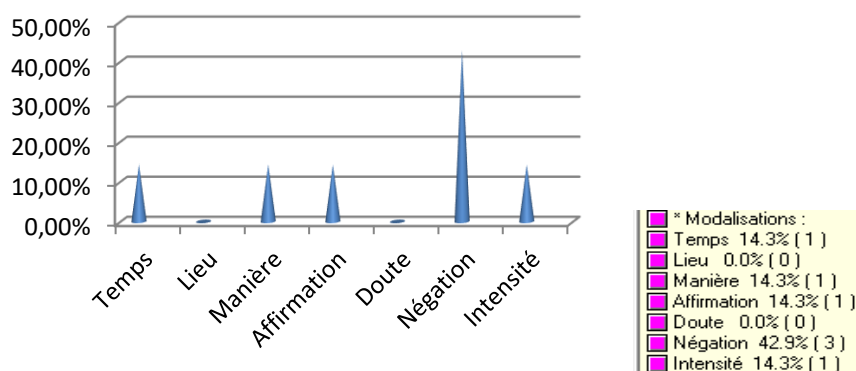
* Le répondant de l'UY1 quant à lui, souligne qu'il s'agit d'une « collaboration ... bonne » pour la FENASU et l'Université qui accueille les JU ; avec le soutien au matériel apporté par l'équipe d'organisation. Cette dernière qui s'ouvre à la tenue d' « (...) un stage de recyclage des encadreur avant les JU. ».

L'analyse faite par le logiciel Tropes confirme par des marques de négation (« Aucun », « sans plus », « pas de ») estimées à 42.9% des modalisations, l'absence de rapports précis entre la FENASU et les institutions universitaires. Nous considérons cette modalisation, car c'est elle qui est commune dans la majorité des réponses de nos enquêtés (chefs de DASA de

l'UDs et de l'IUS). Le graphe suivant (réalisé par le logiciel Microsoft Excel) présente la répartition des pourcentages à toutes les formes de modalisations définies par le logiciel Tropes.

Figure 46

Histogramme de distribution en pourcentages des différentes modalisations



L'image du suivi général des étudiants déficients moteurs (investis ou pas dans la pratique des APSA), par des mesures d'assistance et d'accompagnement spécifiques en milieu universitaire, a été exposée par les réponses de nos enquêtés dans cette deuxième partie de notre EISD. Par tous les axes développés, il ressort de cela que le chemin reste à parcourir ; afin d'améliorer progressivement ce suivi. Mais pour l'heure, il est clair que nos répondants approuvent les mesures actuelles d'assistance et d'accompagnement spécifique des étudiants déficients moteurs par la pratique des APSA, qui sont développés au sein de leurs différentes institutions académiques. Ils les trouvent assez adaptées à la condition de cette catégorie ; bien qu'il puisse avoir davantage de points à reconsidérer, comme les conditions d'adaptations logistiques et infrastructurelles.

2.3. DIVERSITÉ ET ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES

Les résultats obtenus des EISD avec nos enquêtés seront traités par axe développé pour cette thématique.

De manière générale, il se crée un débat par les interventions de nos répondants. Les propos des Chefs de DASA de l'UDs et de l'IUS se rapprochent pratiquement ; contrairement à celui de l'UY1, dont l'avis sur chaque axe présente quelques nuances de différence par rapport aux autres.

2.3.1. ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES UNIVERSITAIRES A LA PRATIQUE DES APSA

Pour commencer cette thématique d'échange, il a été nécessaire pour nous de savoir comment nos enquêtés jauge eux-mêmes le niveau d'adaptation des infrastructures sportives mises à la disposition des étudiants athlètes déficients moteurs.

Analyse descriptive assistée des résultats

Les chefs DASA de l'UDs et de l'IUS sont plutôt en accord sur le fait que les infrastructures sportives ne répondent pas aux normes d'adaptation spécifique pour la pratique des APSA. Le répondant de l'UDs aura ajouté l'idée selon laquelle, les plans de constructions des aires de sports universitaires n'eurent pas tenu compte de la dimension paralympique du sport ; mais quelques agrès d'athlétisme (pour les lancers) sont adaptés aux athlètes paralympiques qui pratiquent ces concours. Cependant, nos deux (2) répondants ont relevé un caractère résilient développé autant par l'équipe d'encadrement ; et surtout par les athlètes paralympiques eux-mêmes qui s'adaptent à la réalité.

Seul notre répondant de l'UY1 confirme que l'institution universitaire dont il est le Chef de DASA « (...) possède un bon nombre d'infrastructures sportives adaptées à la pratique des APSA. ». Celui-ci relève toutefois un obstacle dans la pratique du para tennis de table.

L'analyse avec le logiciel Tropes nous renseigne du fait que l'ensemble des réponses données par nos enquêtés se trouve dans un style argumentatif. Les propos de ceux-ci visent à donner des arguments et des précisions sur l'état actuel de l'adaptation des infrastructures sportives, pour une bonne pratique des APSA.

2.3.2. ACCÈS ET GESTION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES

L'accès et l'ouverture aux aires d'activités sont des éléments d'inclusion non négligeables. Les interventions de nos enquêtés ici nous auront permis d'examiner ces éléments sur les infrastructures sportives universitaires ; ainsi que l'état de gestion de ceux-ci.

Analyse descriptive assistée des résultats

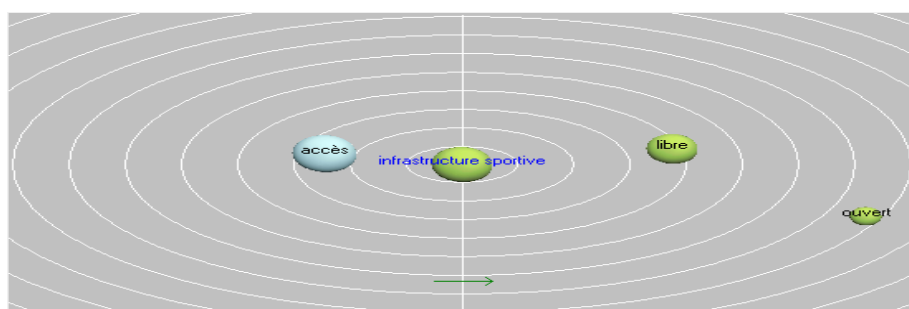
Les répondants de l'UDs et l'IUS partagent le même point de vue. Ces Chefs de DASA sont unanimes du fait que les infrastructures sportives universitaires ont un accès libre et ouvert pour tous les apprenants. Nonobstant le programme d'entraînements pour chaque discipline sportive, que les athlètes et leurs entraîneurs doivent respecter.

Le Chef de DASA de l'UY1 est le seul à dire que cet accès « (...) n'est pas aisé. ». Celui-ci a tenu compte de la supériorité de la demande sur l'offre (la même salle pour les disciplines olympiques et paralympiques d'intérieur), et de la programmation peu évidente conséquente. Toutefois, il s'est montré rassurant en relevant la fluidité de cet accès lorsque la programmation est établie (et donc la liberté d'accès rétablie), et tous les athlètes la suivent sans ombrage. La précision « athlètes valides et paralympiques » montre bien l'ouverture à tous.

Le graphe d'aires que nous aura produits l'analyse avec le logiciel Tropes, nous montre clairement que l'aspect « libre » est une caractéristique de l'accès aux infrastructures sportives qui a plus d'importance pour nos répondants, que l'aspect « ouvert » qui en est la conséquence concomitante directe de la liberté d'accès. Cela se voit avec le rapprochement de l'aire portant le mot « libre » un peu plus vers le centre, que l'aire portant « ouvert » qui est peu plus éloignée du centre.

Figure 47

Graphe d'aires des caractéristiques de l'accès aux infrastructures sportives universitaires



2.3.3. PROJET DE PROMOTION D'AUTRES DISCIPLINES PARALYMPIQUES

Le regard sur la recherche de l'universalité de l'inclusion par l'adaptation et l'accès aux infrastructures sportives nous aura permis de réfléchir sur l'éventualité de promotion d'autres disciplines paralympique que celles en compétitions aux JU. C'est dans cette optique que sont orientées les interventions de nos enquêtés sur cet axe thématique d'échange.

Analyse descriptive assistée des résultats

Plusieurs avis sur la question ont été soulevés dans les réponses de nos enquêtés ; notamment avec la longueur de la réponse de Chef de DASA de l'UDs, qui a présenté tout un intérêt à parler de ce sujet. Mais de façon générale, tous nos répondants ne trouvent aucun inconvénient à la promotion d'autres disciplines paralympiques. Cependant, de nombreuses réserves à ce projet font place.

-Tout d'abord, les difficultés dans l'encadrement et la gestion infrastructurelle sportive ont été exprimées par les Chefs de DASA de nos deux (2) Universités publiques avec lesquelles nous avons travaillé pour cette étude (UDs et UY1). Celui de l'UY1 les a exprimées, après avoir relevé l'idée selon laquelle la promotion de certaines disciplines paralympiques collectives et de combat est en discussion. Celui de l'UDs a été plus explicatif pour donner des mesures de faisabilité propre à l'amortissement de ces difficultés potentielles, en mentionnant les attentes pour que cette promotion puisse être effective : * l'organisation de la pratique des APSA, notamment lors des JU avec une proposition d'un programme alternatif pour les compétitions paralympiques à chaque édition ; * l'appropriation des infrastructures et de la logistique adaptées spécifiques ; * l'adoption d'une expertise nette d'encadrement constituée de plusieurs encadrants ; * et enfin, l'organisation des séminaires de formation et de recyclage en « gestion des disciplines paralympiques ».

-Quant au Chef de DASA de l'IUS, sa réserve dans la réponse est liée au caractère bien modeste de l'expérience dans la pratique des APSA ; ce qui ne peut pas permettre à l'institution académique « (...) de rêver plus grand. ».

L'enthousiasme présenté par le Chef de DASA de l'UDs en début de propos, nous a conduits vers un traitement particulier de sa réponse (bien plus soutenue que celles des autres répondants) à l'aide du logiciel Tropes. Suivant l'application faite par ce dernier, l'intervention de notre répondant se trouve dans un style purement argumentatif ; dans un élan de discussion et de comparaison remarqué par des mots comme « plus » ou « tout(e) ». Il existe une dualité exprimée à travers cette réponse, résidant dans un scénario de sentiments ; marqué par l'usage du mot « bonne » pour accueillir favorablement l'éventualité de promotion d'autres disciplines paralympiques, et du mot « pénible » pour signifier la difficulté que peut rencontrer actuellement un projet du genre. Cet état veut confirmer la position de réserve affichée par le Chef de DASA de l'UY1, et surtout celui de l'IUS.

2.3.4. ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES ET LOGISTIQUE ADÉQUATE DE PRATIQUE DES APSA

Pour une pratique adéquate des APSA, il faut toujours examiner l'état d'adaptation de la logistique sportive. Un rapport est donc mis en place entre ces deux (2) paramètres, dont le regard a été jeté par nos répondants à travers chacune de leurs interventions sur le propos.

Analyse descriptive assistée des résultats

* L'intervention du Chef de DASA de l'UDs convoque l'intérêt d'organiser des « séminaires de recyclage et de nouvelles politiques de gestion comparées », afin mieux comprendre la place d'une logistique adéquate pour une meilleure pratique des APSA à l'Université. Le répondant relève l'importance du changement de disciplines sportives paralympiques à chaque édition des JU pour la promotion des APSA ; tout en restant réaliste du fait que l'on devrait considérer l'état actuel.

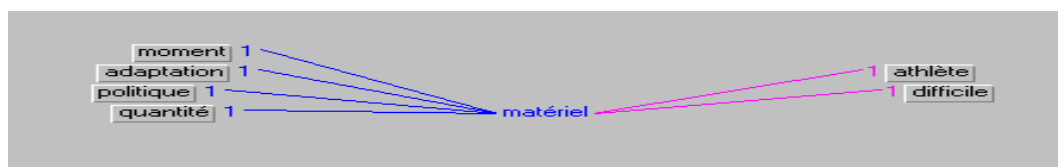
* Pour le répondant de l'UY1, il a tenu à souligner que son institution associe un matériel à un étudiant athlète déficient moteur précis ; car non seulement la logistique est très spécifique pour un seul athlète, mais aussi assez coûteuse.

* Notre enquête de l'IUS reste sur la nécessité d'« (...) un énorme travail entre l'administration et les techniciens sur le terrain. ».

L'analyse faite par le logiciel Tropes a précisément un graphe présentant les particularités d'utilisation du matériel de pratique des APSA, à l'athlète déficient moteur et à sa difficulté d'adéquation.

Figure 48

Présentation des particularités d'utilisation du matériel de pratique des APSA à l'athlète et à son adéquation



- Le "moment" d'utilisation du matériel impose de rester dans la réalité de sa disponibilité.
- L' "adaptation" et la "politique" conditionnent la gestion de ce matériel.
- La "quantité" de matériel est fonction du nombre d'athlètes paralympiques.

Le point sur la diversité et l'adaptation des infrastructures sportives à la pratique des APSA développé dans cette thématique d'EISD nous aura permis à travers les réponses de nos enquêtés, de constater les grands efforts de résilience que font les athlètes déficients moteurs et l'équipe de leur suivi général. Il est clair que la tâche n'est pas facile. Nos répondants auront souligné que les infrastructures ne sont pas toujours (ou totalement) adaptées à la pratique des APSA ; bien que l'accès à ces infrastructures reste libre et ouvert

pour tous les athlètes, moyennant cependant le respect d'un timing établi pour les entraînements. À l'état actuel, nos enquêtes se seront permis d'accueillir l'idée de la promotion d'autres disciplines paralympiques ; quoiqu'ils aient énoncé les aléas qui rendraient difficile un pareil projet. Pour eux, la nécessité de mûrir davantage cette idée est primordiale, ce qui servira entre autres d'établir un pont net entre l'adéquation du matériel à la pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs.

La réalité sur le degré d'adaptation de ces infrastructures sportives universitaires, et d'accès à celles-ci conditionnant la pratique des APSA déjà bien présente en milieu académique, permet de poser des réflexions précises sur les performances des athlètes déficients moteurs.

2.4. PERFORMANCES DES ÉTUDIANTS ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS LORS DES JEUX UNIVERSITAIRES

Le traitement des résultats obtenus de nos échanges en rapport à cette thématique, sera fait pour chaque axe examiné avec nos enquêtes.

Globalement, nous observons la formation de deux groupes de réponses : celui constitué par les Chefs de DASA de l'UDs et l'UY1 qui représentent les Universités d'État du Cameroun ; et celui de l'IUS, qui se place pratiquement comme porte-parole des IPES et des écoles supérieures. Ce face-à-face entre ces catégories universitaires est significatif du fait que l'IUS s'est placé à la tête du classement général des compétitions paralympiques à la dernière édition en date des JU ; battant ainsi les Universités publiques plus expérimentées dans la promotion du talent sportif des athlètes déficients moteurs, comme l'UDs et l'UY1.

2.4.1. BILAN DES PERFORMANCES DES ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS

Le regard porté sur les performances des athlètes paralympiques aux derniers JU fait suite à une comparaison de celles-ci avec la situation dans les éditions précédentes. Nos répondants nous ont permis d'avoir les raisons sur l'état de ces performances sportives.

Analyse descriptive assistée des résultats

* Les Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1 ont pratiquement la même réponse. Tous deux (2) ont relevé une diminution des performances de leurs étudiants athlètes déficients moteurs. Ceci est dû principalement : à la fin du parcours académique ou au changement d'institutions universitaires de certains de ces athlètes (Chef de DASA de l'UY1) ; ou bien à l'atteinte du seuil de performances qui ne peuvent plus augmenter, poussant ainsi à la

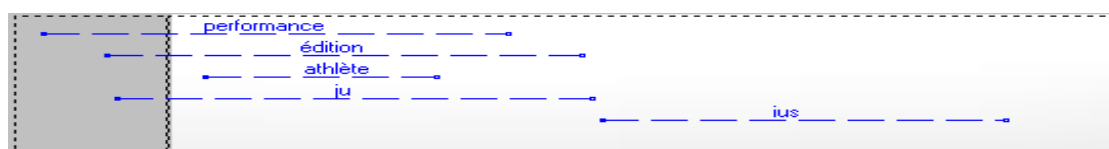
formation d'une nouvelle cuvée d'étudiants athlètes déficients moteurs (Chef de DASA de l'IUS).

* La position de tête de l'IUS au classement général des compétitions paralympiques aux JU de 2019 pousse le Chef de DASA de cette IPES à constater le progrès ou l'amélioration des performances de ces étudiants athlètes paralympiques. Il aura également constaté une baisse générale du niveau de cette catégorie d'athlètes apprenants dans les Universités publiques, globalement battues par l'IUS et l'ENSTP. Toutefois, il est conscient que cette position de tête obtenue « (...) est juste un indicateur de travail, et de persévérance. ».

L'analyse de l'ensemble des interventions de nos enquêtés avec l'aide du logiciel Tropes met en exergue deux (2) épisodes spécifiques.

Figure 49

Grappe d'épisodes sur l'examen de l'état des performances sportives des étudiants athlètes déficients moteurs après les JU de 2019



Ce graphe expose particulièrement trois (3) rafales, qui partagent les épisodes : l'état général de la « performance » des étudiants athlètes déficients moteurs, qui serait en régression (pour les Universités publiques) ou en progression (pour les IPES) ; au regard de la dernière « édition » en date des « JU ». La rafale constituée par le sigle « IUS » qui définit dans son entièreté le second épisode (avec le mot « athlète ») est explicative du long propos du Chef de DASA de l'IUS ; ce dernier énoncé dans un style purement argumentatif (selon son analyse unique avec le logiciel Tropes), justifie la position actuelle de cette institution académique par rapport à celles des Universités d'État (suivant le classement général des JU de 2019).

2.4.2. STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DES PERFORMANCES

Dans un élan de promotion de l'excellence sportive à travers le développement et la valorisation des aptitudes physiques des étudiants athlètes déficients moteurs, une mise sur pied de stratégies d'amélioration des performances de cette catégorie d'étudiants sportifs est de rigueur. C'est ce qui a constitué l'intérêt de nos échanges ici avec nos enquêtés.

Analyse descriptive assistée des résultats

* Pour le Chef de DASA de l'UDs, la stratégie s'établit sur deux (2) volets : une formation de nouveaux talents par un « travail de fond » ; et le comportement général des athlètes paralympiques basé sur la réceptivité, la disposition et la disponibilité dans l'apprentissage pour aller de l'avant. Le répondant relève la difficulté de cette stratégie, surtout face au défaut causé par l'aspect tardif de la détection des talents sportifs déficients moteurs.

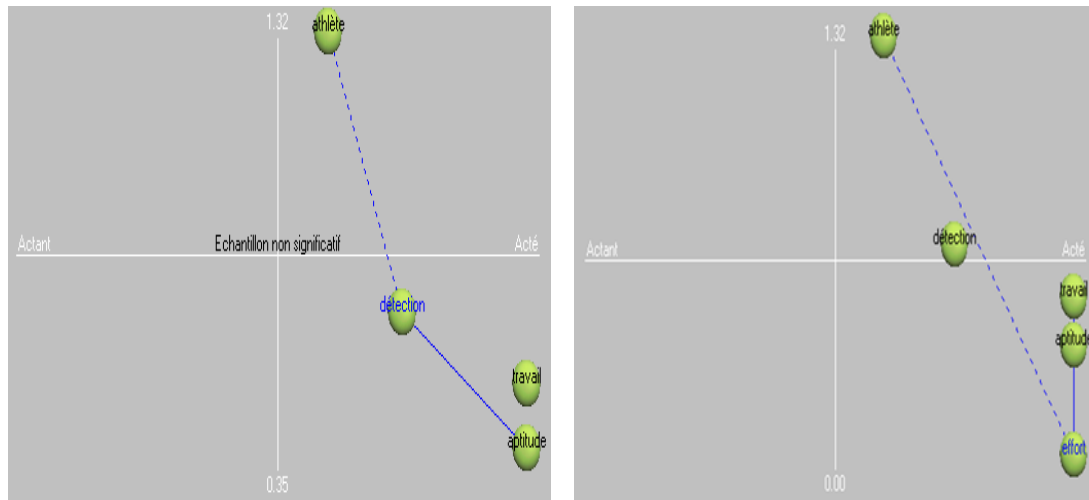
* Pour le Chef de DASA de l'UY1 plutôt, l'unique stratégie repose sur « (...) la détection des talents par les coaches » ; et la remise au travail. Pour la détection des talents paralympiques, le répondant propose qu'elle soit faite (si possible) dès les jeux scolaires des FENASSCO A et B. Tandis que le travail convoqué doit s'appuyer sur l'engagement et la motivation des étudiants déficients moteurs.

* Quant au Chef de DASA de l'IUS, il aura également convoqué le travail et surtout la détection des talents. Ceci « (...) afin de maintenir le flambeau allumé. », et d'assurer la relève (en préparation d'un éventuel départ d'un étudiant déficient moteur), aura souligné notre répondant.

Suivant l'analyse faite par à l'aide du logiciel Tropes, le mot « détection » se trouve être une référence commune à chacune des réponses de nos trois (3) enquêtés ; avec une emphase plus marquée sur l'intervention du Chef de DASA de l'UY1. Ceci témoigne de la place de prédilection accordée à la détection des talents, pour les stratégies d'amélioration des performances des étudiants athlètes déficients moteurs. Le mot « travail » également est présenté comme référence ayant une place assez importante dans ces stratégies. Ces deux références constituent ainsi deux (2) scénarios spécifiques ; et surtout sont impliqués dans deux (2) relations précises, "détection-aptitude" (ou "détection-talents") et "effort-travail". Les graphes suivants présentent ces différentes relations, et également comparent la concentration (ou le poids) entre les principales références mises en relation. Sur chacun de ces graphes, le mot « athlète » est associé à ces relations, mais toujours en pointillés ; car bien que ce soit pour l'athlète déficient moteur que ces relations soient initiées, celui-ci n'est pas directement impliqué dans la construction de ces dernières.

Figure 50

Ensemble des graphes de relations "détection-aptitude" et "effort-travail"



2.4.3. SUSPENSION DES JU ET IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT ET LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS

Le processus conduisant à l'amélioration des performances, et donc au développement et à la valorisation des aptitudes physiques des étudiants athlètes déficients moteurs, pourrait être interrompu ou suspendu par la survenue naturelle d'un événement pas attendu. C'est ce qui se passe depuis quelque temps, suite à la suspension des JU pour cause de gestion universitaire de la crise sanitaire mondiale du moment, celle-ci qui s'est posée comme une variable parasite à notre étude. C'est ce qui a constitué l'intérêt de nos échanges sur cet axe avec nos différents répondants.

Analyse descriptive assistée des résultats

Les réponses de nos enquêtés sont communes du fait que cette suspension temporaire des JU tombe comme une massue au coup lourd affectant principalement les performances des athlètes déficients moteurs.

* Seul le répondant de l'IUS a souligné spécifiquement, la limite de l'inclusion académique de cette catégorie d'étudiants (par la pratique sportive) que pourrait causer une pareille situation ; cette dernière qui impose un arrêt direct des entraînements, et de l'épanouissement de ces apprenants « (...) très souvent repliés sur eux-mêmes. ». L'interruption des JU semble être un vrai dommage à travers la réponse de cet enquêté ; car il prend conscience du fait que ces athlètes déficients moteurs dont les performances ont permis

à l'IUS d'atteindre la tête actuelle du classement paralympique (alors que cette institution académique fait encore ses pas dans la pratique des APSA) arrivent en fin de cursus académique.

* Le blocus sur épanouissement des étudiants déficients moteurs investis dans la pratique sportive est une idée partagée par le Chef de DASA de l'UY1. Pour ce dernier, la pratique des APSA matérialisée par la participation aux JU, se présente comme un moyen de dépassement du handicap, de brassage humain (par la rencontre d'autres talents similaires) et surtout un appui financier conséquent pour ces étudiants.

* Le sentiment de désolation qui transparait dès le début de l'intervention du Chef de DASA de l'UDs est évocateur ; et donc représentatif des conséquences de cette suspension des JU, énoncées par notre répondant : sentiment de frustration générale (autant pour les étudiants déficients moteurs, que pour toute la communauté académique), l'inhibition de la passion pour la pratique des APSA, l'engagement personnel et la motivation limités, la gestion difficile des études, le « climat froid et des tensions perceptibles ».

Suivant l'analyse proposée par le logiciel Tropes, un scénario spécifique est construit par l'expression d'une consternation générale (sentiment de désolation) plus ou moins marquée dans chacune des réponses de nos enquêtés. Il en est de même sur l'accent mis sur la politique d'accompagnement des étudiants déficients moteurs.

2.4.4. ATTITUDE GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS POUR DE MEILLEURES PERFORMANCES AUX JU

Forcément, il faut déjà penser à une reprise d'activités de développement des aptitudes physiques des étudiants athlètes déficients moteurs, en vue de leur valorisation. C'est donc nécessaire d'avoir l'avis de nos répondants, sur ce qu'ils attendent de ces apprenants qui contribuent eux-mêmes à la réussite du projet d'inclusion académique initiée par la pratique des APSA.

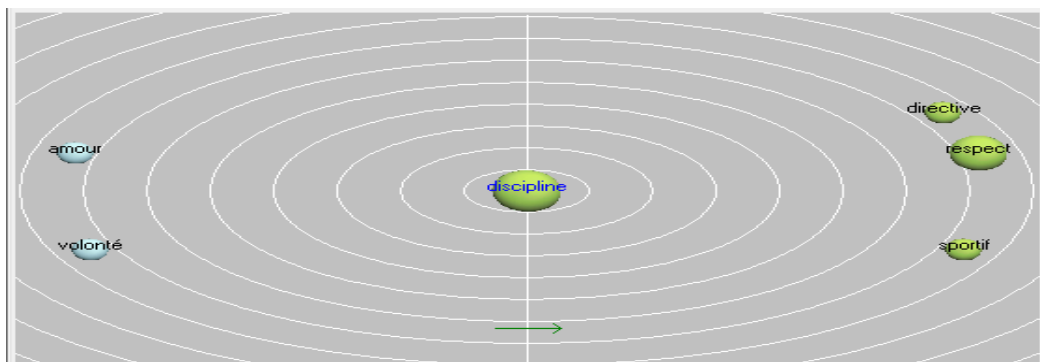
Analyse descriptive des résultats

Les attentes de tous nos enquêtés résident sur une discipline personnelle que devraient s'imposer leurs étudiants athlètes déficients moteurs. Ceci se construit par les expressions suivantes : « engagement », « motivation », « respect » de soi et de l'équipe d'encadrement, « amour » de la pratique des APSA, et « volonté ».

L'accent est effectivement mis sur le mot « discipline », à travers l'analyse proposée par le logiciel Tropes. Ce mot central sert de ponts entre d'autres concepts, tous situés dans la même surface selon le graphe d'aires constitué : l' "amour" et la "volonté" imposent une "discipline" de l'étudiant athlète déficient moteur, qui le poussera au "respect" des "directives" nécessaires à l'atteinte d'un meilleur rendement "sportif".

Figure 51

Graphe d'aires des références autour de la discipline de l'étudiant athlète déficient moteur



À l'issue de nos échanges sur cette thématique d'entretien fait à nos enquêtés, nous pouvons soutenir l'avis selon lequel le niveau général des performances des étudiants athlètes déficients moteurs a présenté une nette diminution lors de la dernière édition en date des JU. Nous soutenons cette idée du fait que la majorité des institutions universitaires inscrites aux compétitions paralympiques soit constituée des Universités publiques. Et celles-ci ont perdu la tête du dernier classement général ; au profit de l'IUS qui a ravi la première place, et de l'ENSTP qui ne s'est pas classée dernière. Il est normal que l'IUS particulièrement eût constaté plutôt une augmentation des performances des étudiants athlètes inscrits dans cet IPES.

Toutefois, une inquiétude aura habité l'esprit de chacun de nos répondants face à la suspension des JU ; avec un processus de développement des performances, et donc des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur interrompu. Cette situation impose des réflexions sur des mesures palliatives (en réponse à l'impact de la situation sur le rayonnement sportif) ; autant concernant la mise sur pied des stratégies d'amélioration de ces performances édictées par le système de gouvernance universitaire d'inclusion, que sur le comportement général des étudiants sportifs en situation de handicap moteur.

2.5. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°2

L'EISD passé à nos trois (3) enquêtes nous conduit à penser que notre objectif spécifique a été atteint ; celui de montrer l'importance de la gouvernance universitaire d'inclusion pour le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. La bonne application de cette forme de gouvernance en éducation inclusive est nécessaire pour l'épanouissement global, et l'autonomie de l'étudiant ainsi convoqué.

À la fin de nos différents échanges avec les Chefs de DASA des institutions universitaires enquêtés, il ressort des propos de ceux-ci des avis similaires à l'amélioration de la stratégie de gouvernance d'inclusion appliquée pour les étudiants déficients moteurs ; notamment à l'utilisation de la pratique des APSA comme levier inclusif. À ce propos, nos répondants ont exprimé des espérances particulières.

- Une plus grande implication des étudiants en situation de handicap moteur à leur propre développement physique ;
- La nécessité d'avoir encore plus d'encadreurs sportifs ; surtout des encadreurs anciens athlètes déficients moteurs, pour une transmission des valeurs et de l'éthique sportives plus fluide.
- Le précédent point aura conduit une enquête à convoquer la nécessité de la formation des cadres sportifs déficients moteurs.
- La promotion attendue d'autres disciplines sportives paralympiques pour déficients moteurs (et même pour d'autres formes de déficiences présentes dans le milieu étudiant), comme certains sports collectifs (comme le para basket-ball) et de combat (comme le para judo). De ce fait, une perche a été lancée à l'organisation de la FENASU pour leur insertion dans les compétitions paralympiques ; ce qui permettrait aux institutions universitaires candidates d'élargir leurs stratégies de détection de talents.

Pour cette étude, nous avons traité quatre (4) indicateurs de la gouvernance universitaire d'inclusion. Par ces derniers, nous avons pu vérifier que notre objectif ait été atteint ; ce qui a été le cas. À la fin de nos EISD passés à chacun de nos enquêtés, il sera ressorti que : * le fonctionnement et la représentativité du mouvement paralympique universitaire sont effectifs, malgré des efforts encore à fournir ; * le suivi général (accompagnement et assistance) des étudiants déficients moteurs reste améliorable dans l'ensemble, bien qu'il essaie (autant que possible) de s'adapter à leur besoin ; * les infrastructures sportives sont peu adaptées à la

pratique des APSA ; * les performances des athlètes paralympiques lors des derniers JU en date sont autant en baisse pour les candidats des Universités publiques, qu'en hausse pour l'IPES. Considérant le fait que malgré les difficultés présentes, des choses sont tout de même faites et souhaitées afin de garantir l'inclusion académique de l'étudiant en situation de handicap moteur, notre hypothèse reste vérifiée : la gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

Cependant, l'apport de l'étudiant déficient moteur convoqué par nos enquêtes semble tout aussi important à considérer dans le projet de leur propre inclusion académique. L'engagement de celui-ci à la pratique des APSA pourrait participer activement à leur épanouissement dans l'environnement universitaire d'accueil.

3. TRAITEMENT DES RÉSULTATS DE LA TROISIÈME ÉTUDE

L'hypothèse que pose cette étude est la suivante : l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Par une méthode de recherche quantitative cette fois-ci, le traitement statistique des résultats obtenus après l'administration d'un questionnaire à chaque élément de notre échantillon d'étude sera fait à l'aide de la technique du logiciel SPSS.

Notre échantillon est constitué de vingt-et-un (21) répondants, qui sont tous des étudiants déficients moteurs venant de certaines institutions universitaires camerounaises ; athlètes ou pas. Ceux-ci ont représenté l'ensemble de la population estudiantine en situation de handicap moteur de toutes les Universités du pays. Grâce à leurs réponses à notre questionnaire, nous avons pu traiter des thèmes suivants : la perception et le vécu de la déficience motrice ; la connaissance du mouvement handisport et de son existence dans le milieu universitaire ; les aspects de motivation intrinsèque et/ou d'autodétermination ; la relation et le sentiment d'appartenance à l'environnement académique. Toutes nos variables définies sont de nature qualitative.

Tout d'abord, nous jetons un regard sur l'identification des éléments de notre échantillon d'étude. Tous nos répondants se sont identifiés en état. Les tableaux de distribution suivants nous donnent des aperçus de tous les éléments d'identification.

Tableaux 17 à 24*Distributions des éléments d'identification et analyses descriptives associées*

SEXE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	13	61,9	61,9	61,9
	Feminin	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Plus d'étudiants déficients moteurs de sexe masculin ont répondu ; bien que leurs camarades de sexe féminin aient également une participation remarquable. Les garçons ont été plus sensibles à nous apporter des éléments de réponses pour nos analyses descriptives.

NIVEAU D'ETUDES ACADEMIQUES					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L1	3	14,3	14,3	14,3
	L2/L3	3	14,3	14,3	28,6
	M1/M2	13	61,9	61,9	90,5
	D	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nous constatons une forte proportion des étudiants déficients moteurs inscrits au second cycle universitaire ; soit un pourcentage de 61.9% de notre échantillon. En fait, nous pouvons penser que ceux-ci constituent la catégorie la plus regardante des activités du milieu académique. Leurs cadets académiques (de L1 à L3 représentants 28.6%) découvrent progressivement ces activités ; et leurs aînés du cycle de Doctorat seraient de moins en moins encore intéressés par l'évolution des activités universitaires.

ETIOLOGIE/ ORIGINE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Congénitale	3	14,3	14,3	14,3
	Maladie	11	52,4	52,4	66,7
	Accident	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Un peu plus de la moitié de notre échantillon (52.4%) présente des étudiants devenus déficients moteurs suite à une maladie ; suivi de près par ceux ayant été victimes d'un accident. Très peu sont déficients moteurs depuis leurs naissances (14.3%). Au regard du grand nombre d'étudiants de notre échantillon devenus déficients moteurs suite aux événements de la vie (présentant un pourcentage général de 85.7%, dont 33.3% au cours d'un

accident), il est clair que ceux-ci aient développé des mécanismes personnels de résilience pour évoluer dans l'univers académique.

TYPES DE DEFICIENCE MOTRICE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Amputation d'un membre	2	9,5	9,5	9,5
	Monoplégie d'un membre supérieur	1	4,8	4,8	14,3
	Monoplégie d'un membre inférieur	7	33,3	33,3	47,6
	Hémiplégie	1	4,8	4,8	52,4
	IMC	1	4,8	4,8	57,1
	Malformations physiques au moins deux des réponses	1	4,8	4,8	61,9
	Autres	3	14,3	14,3	76,2
	Total	5	23,8	23,8	100,0
		21	100,0	100,0	

La majorité de notre échantillon est constitué d'étudiants présentant une monoplégie d'un membre inférieur à 33.3%. Ceux-ci présentent la forme de paralysie la plus représentative en milieu universitaire camerounais (selon nos enquêtes menées auprès de l'actuelle présidente nationale de la CAEHUCAM). C'est également la catégorie d'étudiants déficients moteurs la plus présente dans les activités para académiques. L'association de toutes les formes de paralysie présentes dans notre échantillon (monoplégies et hémiplégie) constitue un pourcentage général de 42.9% ; confirmant le fait que les étudiants porteurs de paralysie restent plus ouverts aux sujets construits autour des activités du milieu universitaires. Nous remarquons aussi que notre échantillon est constitué des étudiants amputés d'un membre (09.5%), ou qui présentent deux ou plusieurs cas de déficiences motrices (14.3%).

PRATIQUE DES APSA					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	17	81,0	81,0	81,0
	Non	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Une large majorité de notre échantillon, soit un pourcentage de 81.0% de nos répondants, est constituée d'étudiants déficients moteurs investis dans la pratique des APSA universitaires.

DISCIPLINE SPORTIVE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Course aérodynamique	1	4,8	4,8	4,8
	Lancers	5	23,8	23,8	28,6
	Dynamophilie/développé couché sur fauteuil	2	9,5	9,5	38,1
	Tennis de table	1	4,8	4,8	42,9
	Au moins deux de ces disciplines	4	19,0	19,0	61,9
	Autres disciplines	2	9,5	9,5	71,4
	Au moins une des disciplines citées et une autres	2	9,5	9,5	81,0
	Aucune	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La minorité de notre échantillon, soit 19.0% des répondants, ne pratique aucune discipline sportive. Ces étudiants déficients moteurs non sportifs ne seraient peut-être pas au courant de la pratique de ces activités, ou seraient orientés vers d'autres activités universitaires. 23.8% de notre échantillon est constitué d'étudiants athlètes qui pratiquent les lancers ; et juste 04.8% est investi dans les courses aérodynamiques. Il est également remarqué que certains individus de notre échantillon pratiquent la dynamophilie (9.5%) ; la même fréquence pour ceux qui pratiquent d'autres disciplines sportives. Le grand constat repose sur le fait que certains sont engagés dans plus d'une discipline sportive (9.5%).

PARTICIPATION AUX JU					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	16	76,2	76,2	76,2
	Non	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité des étudiants déficients moteurs de notre échantillon a déjà participé aux JU ; soit un pourcentage général de 76.2%.

PRATIQUE AUTRE QUE LE MILIEU ACADEMIQUE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	National	5	23,8	23,8	23,8
	International	4	19,0	19,0	42,9
	Rien	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Neuf (9) éléments de notre échantillon sont des étudiants déficients moteurs, dont l'investissement à la pratique sportive paralympique va au-delà du milieu universitaire (national et international). Soit un pourcentage général de 42.8%.

De façon générale, nous remarquons que la plupart des étudiants déficients moteurs qui ont répondu à notre questionnaire sont investis dans la pratique des APSA en milieu universitaire. Toutefois, tous nos répondants ont la matière nécessaire pour nous donner assez

de détails relatifs à l'engagement personnel de l'apprenant déficient moteur pour sa propre inclusion académique ; par l'usage de la pratique d'une activité comme le sport.

3.1. PERCEPTION ET VÉCU DE LA DÉFICIENCE MOTRICE

Une pareille thématique a été importante à explorer pour nous, avec l'aide des réponses apportées par les éléments de notre échantillon d'étude. Il est nécessaire d'avoir une idée de ce dont pensent les étudiants déficients moteurs de leurs corps déficients ; et de la situation dans laquelle il se trouve.

L'analyse descriptive et exploratoire des tableaux de cette thématique, grâce à la technique du logiciel SPSS, nous a permis de traiter des points suivants : l'image du corps déficient moteur, la description du handicap moteur, le regard porté sur soi face aux autres étudiants, l'impact de l'environnement universitaire sur soi, et enfin l'état d'ouverture à la participation aux activités universitaires.

3.1.1. IMAGE DU CORPS DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR

Ici, nos répondants ont donné chacun un avis par rapport au niveau de leurs aptitudes générales ; qui pourrait déjà avoir une incidence sur la suite de notre questionnaire. Le tableau suivant présente la distribution des fréquences (effectifs et pourcentages) de perception individuelle des aptitudes physiques pour chaque élément de notre échantillon.

Tableau 25

Perception du niveau d'aptitudes physiques des éléments de l'échantillon

QUELLE PERCEPTION AVEZ-VOUS DE VOS APTITUDES ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Apte	12	57,1	57,1	57,1
	Inapte	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Il y a bien plus d'étudiants déficients moteurs qui se sentent aptes (57.1%), que d'étudiants déficients moteurs qui pensent être inaptes (42.9%). Cette distribution confirme le fait que dans notre échantillon, la majorité des apprenants en situation de handicap moteur disent pratiquer les APSA.

Cependant, nous remarquons que la distribution n'est pas conforme à l'état de pratique des APSA. On s'attendrait à un pourcentage pareil ou quasi identique pour les étudiants déficients moteurs déclarés sportifs, et pour ceux déclarés aptes. Il y aurait donc cinq (5) apprenants

sportifs qui pensent être inaptes ; ce qui est contradictoire. Ceux-ci exposeraient un problème sur l'image de leurs propres corps ; ce qui aurait une incidence négative sur leur estime de soi. Aussi, ceci justifierait plus tard une motivation pour la pratique des APSA pas très forte chez ceux-ci.

Par la suite, il a été demandé uniquement aux sujets qui pensent être inaptes, l'image qu'ils ont de leurs corps déficients ; ceci suivant deux modalités de réponses : corps déchiré et corps déséquilibré. Et tous ont répondu avoir un corps déséquilibré. Ce qui nous rassure du fait que ces étudiants déficients moteurs ne sont pas sarcastiques. Et l'on pourrait aisément comprendre la raison pour laquelle certains s'investissent quand même dans les APSA.

3.1.2. DESCRIPTION DU HANDICAP MOTEUR

Le tableau qui suit présente la distribution des effectifs et des pourcentages, relatifs à la description que chaque élément de notre échantillon se fait de son handicap moteur.

Tableau 26

Description du handicap moteur par chaque élément de l'échantillon

QUELLE DESCRIPTION FAITES VOUS DE VOTRE HANDICAP MOTEUR					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Juste une situation surmontable	17	81,0	81,0	81,0
	Un frein à la participation aux activités académiques et para-académiques	3	14,3	14,3	95,2
	Une barrière infranchissable	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de notre échantillon, soit un pourcentage de 81.0% de l'effectif, trouve que le handicap moteur n'est qu'une situation surmontable. Le constat fait est que ce pourcentage soit pareil à celui correspondant à la majorité des étudiants déficients moteurs investis dans la pratique des APSA universitaires. Nos répondants auraient ainsi développé une forme de résilience.

Cependant, ceux qui perçoivent le handicap moteur comme un frein à la participation aux activités universitaires, ou comme une barrière insurmontable, justifient ainsi le fait qu'ils ne pratiquent pas les APSA ; car se sentant incapables ou inaptes à l'effort physique, et même parfois peu intéressés à toute autre activité para académique.

3.1.3. CORPS DE L'ÉTUDIANT DÉFICIENT MOTEUR AU REGARD DE CELUI DES AUTRES ÉTUDIANTS

Le tableau suivant présente la distribution du ressenti de la situation de handicap moteur des éléments de notre échantillon, dans la communauté éducative partagée avec d'autres étudiants.

Tableau 27

Ressenti des étudiants déficients moteurs vis-à-vis des autres étudiants

QUE RESSENTEZ-VOUS FACE AUX AUTRES DANS L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTE ESTUDIANTE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une totale différence	2	9,5	9,5	9,5
	Une légère différence	10	47,6	47,6	57,1
	Pas de différence nette	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

L'on remarque que l'effectif des étudiants déficients moteurs ressentant une légère différence vis-à-vis de leurs camarades d'Universités (pour un pourcentage majoritaire de 47.6%), soit quasiment égal à celui de ceux qui ne perçoivent pas de réelle différence (pour un pourcentage de 42.9%). Ces deux modalités supposeraient une volonté de dépassement de soi, et/ou du handicap par ces étudiants déficients moteurs. La minorité qui se sent totalement différente des autres étudiantes (soit 9.5%) pourrait développer un repli sur soi ; et de ce fait, une attitude réfractaire aux activités culturelles, associatives et sportives universitaires.

3.1.4. UNIVERS ESTUDIANTE ET RAPPEL DE DÉFICIENCE

Le vécu du handicap par l'étudiant déficient moteur continue avec son rapport avec les réalités du milieu étudiant. Le tableau ci-après présente la répartition des récurrences de l'impact des réalités environnementales universitaires (milieux d'étudiants), sur le rappel de l'état de déficience motrice donné par chaque élément de notre échantillon.

Tableau 28

Récurrences de l'influence des réalités environnementales estudiantines sur le rappel de la déficience

LES ELEMENTS DE L'ENVIRONNEMENT ESTUDIANTE VOUS RAPPELLENT A CHAQUE FOIS VOTRE DEFICIENCE					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	4	19,0	19,0	19,0
	Souvent	6	28,6	28,6	47,6
	Parfois	4	19,0	19,0	66,7
	Pas vraiment	5	23,8	23,8	90,5
	Pas d'effet sur moi	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

28.6% de la taille de notre échantillon souligne que les éléments environnementaux universitaires rappellent très souvent l'état de déficience motrice. La distribution est pareille pour deux (2) modalités ; soit 19.0% des répondants penchant pour toujours, comme pour ceux penchant pour parfois. Ces trois (3) modalités, dont l'ensemble est le plus représentatif de notre échantillon, pourraient signifier qu'il y aurait des soucis d'adaptation à la condition de déficience motrice de ces étudiants.

Toutefois, nous remarquons qu'un ensemble de 33.3% de notre échantillon ne trouve pas à un réel impact de l'environnement universitaire sur eux. Ceux-ci préféreraient certainement faire fi de la pression des éléments du milieu étudiantin, sur leur condition corporelle ; leur permettant ainsi de transcender leur handicap.

3.1.5. ÉTAT DE PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS UNIVERSITAIRES

Pour chaque élément de notre échantillon, il a été question de vérifier si la participation aux activités universitaire lui était ouverte et libre. Le tableau suivant présente la distribution du niveau d'accès à ces activités.

Tableau 29

Accès aux activités universitaires pour l'étudiant déficient moteur

AVEZ-VOUS UN ACCES OUVERT ET LIBRE AUX ACTIVITES UNIVERSITAIRES ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très ouvert et libre	9	42,9	42,9	42,9
	Pas totalement ouvert et libre	11	52,4	52,4	95,2
	Pas du tout ouvert et libre	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

*La majorité de nos répondants, soit 52.4%, s'aligne derrière l'idée selon laquelle l'accès aux activités universitaires n'est pas entièrement ouvert et libre. Le point de vue de cette catégorie d'étudiants déficients moteurs voudrait signifier que l'organisation de ces activités ne tiendrait pas toujours compte de leur spécificité motrice. *Pour légèrement inférieur à cette fréquence, 42.9% de nos répondants se trouvent plutôt dans une position où les activités universitaires sont très ouvertes et libres d'accès. Avec cette nouvelle catégorie, il se trouve que le milieu universitaire pourrait faire des efforts de permettre une participation aux activités pour tous les étudiants déficients moteurs.

Au terme de cette première analyse descriptive faite à l'aide du logiciel SPSS, nous remarquons que les réponses aux différentes questions des sujets de notre échantillon ont été diverses. Par la suite, notre échantillon nous aidera à faire un examen de sa maîtrise des APSA en milieu universitaire.

3.2. CONNAISSANCES DES APSA ET DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE UNIVERSITAIRE

L'image que l'étudiant déficient moteur a de son corps pourrait avoir une influence sur la connaissance qu'il aurait de la pratique des activités physiques et sportives. La pratique de celles-ci qui demande un investissement du corps ne peut se faire que si un individu est exposé à sa présence. C'est l'intérêt de cette deuxième thématique traitée à l'aide des avis proposés par chaque élément de notre échantillon questionné.

Par une analyse descriptive et exploratoire des résultats obtenus à l'aide du logiciel SPSS, nous ferons tour à tour le traitement des points suivants : l'état de connaissance de la pratique des APSA aux déficients moteurs ; l'avis sur l'utilisation des APSA comme levier inclusif des déficients moteurs en milieu éducatif ; l'état de connaissance du mouvement paralympique universitaire ; l'avis sur le niveau d'implantation du mouvement paralympique universitaire ; l'état de découverte de la pratique des disciplines paralympiques universitaires ; le niveau de diffusion des APSA en milieu universitaire.

3.2.1. EXISTENCE DE LA PRATIQUE DES APSA

Le tableau de fréquences ci-après nous aura permis d'examiner l'état de connaissance de la pratique des APSA aux déficients moteurs, exprimé par les réponses des individus de notre échantillon d'étude.

Tableau 30

Connaissance de l'existence de la pratique des APSA aux déficients moteurs

ETES-VOUS AU COURANT DE L'EXISTENCE DE PRATIQUE PHYSIQUE ET SPORTIVE ADAPTEE AUX PERSONNES DEFICIENTES MOTRICES ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	18	85,7	85,7	85,7
	Non	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Une large majorité de l'effectif de l'échantillon, soit 85.7%, est au courant de l'existence des APSA et de leur pratique. La minorité qui ne connaît pas serait l'expression d'un désintérêt général des activités qui convoquent l'expression du corps.

3.2.2. IMPORTANCE DES APSA DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION DES APPRENANTS DÉFICIENTS MOTEURS EN MILIEU ÉDUCATIF

Les enjeux et défis de l'inclusion des apprenants déficients moteurs en milieu éducatif peuvent convoquer de divers moyens, parmi lesquels la pratique des APSA. L'importance de ce dernier levier d'inclusion est discutée à travers les résultats présentés dans le tableau de fréquences suivant.

Tableau 31

Importance de l'usage des APSA comme levier inclusif en milieu éducatif

QUEL EST VOTRE AVIS SUR L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE DES APSA POUR LE BIEN-ÊTRE ET L'INCLUSION DES PERSONNES DÉFICIENTES MOTRICES EN SOCIÉTÉ ET EN MILIEU ÉDUCATIF ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Nécessaire	21	100,0	100,0	100,0

Le tableau présente une unanimité, soit 100% ou la totalité de notre échantillon trouvant que l'usage de la pratique des APSA pour l'inclusion des déficients moteurs en milieu éducatif est nécessaire.

Cependant, les informations précédentes nous renseignent du fait que tous les sujets de notre échantillon ne sont pas investis dans la pratique des APSA ; et certains ignorent même l'existence de cette dernière. Une incohérence pourrait donc transparaître ici. Les apprenants déficients moteurs ne pratiquant pas les APSA ou ignorant la pratique de celles-ci, seraient : * soit portés vers d'autres activités d'expression garantissant leur inclusion dans le milieu éducatif ; * soit inconnus de la pratique des APSA dans leur milieu éducatif ; * soit alors limités par tout élément émanant d'eux-mêmes.

3.2.3. CONNAISSANCE DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE UNIVERSITAIRE

Le tableau suivant nous permet donc de vérifier si tous les éléments de notre échantillon sont au courant de la pratique des APSA aux déficients moteurs dans leurs institutions universitaires respectives.

Tableau 32

Connaissance de l'existence du mouvement paralympique universitaire

ÊTES-VOUS AU COURANT D'UN MOUVEMENT PARALYMPIQUE DANS VOTRE UNIVERSITÉ ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	17	81,0	81,0	81,0
	Non	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Bien que minoritaires (19.0% de l'échantillon), il y a bien des étudiants déficients moteurs qui ont précisé ne pas être au courant de l'existence du mouvement paralympique dans leurs Universités. Ce qui donnerait une raison au fait que, même étant conscients de l'importance des APSA dans le projet inclusif des apprenants déficients moteurs, ils ne pratiquent pas les APSA dans leurs Universités de référence.

3.2.4. IMPLANTATION UNIVERSITAIRE DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE

Il est de ce fait judicieux de connaître de nos répondants, si selon eux le mouvement paralympique est ancré (ou pas) dans la dynamique des activités universitaires. C'est ce que le tableau suivant a présenté comme condensé de leur avis.

Tableau 33

Niveau d'implantation du mouvement paralympique à l'Université

LE MOUVEMENT PARALYMPIQUE EST-IL BIEN IMPLANTÉ DANS VOTRE INSTITUTION UNIVERSITAIRE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très bien implanté	2	9,5	9,5	9,5
	Moyennement implanté	12	57,1	57,1	66,7
	Pas vraiment implanté	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Les avis sont partagés. Toutefois, nous remarquons une majorité (57.1%) qui pense que le mouvement paralympique est moyennement implanté à l'Université. Ce qui signifie que des efforts restent à faire, pour que tous les étudiants déficients moteurs puissent nettement percevoir cette implantation.

3.2.5. DÉCOUVERTE DE LA PRATIQUE UNIVERSITAIRE DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES

Le tableau de fréquences suivant nous a permis de savoir comment nos répondants ont découvert les activités sportives paralympiques dans leurs institutions universitaires.

Tableau 34

Découverte de la pratique sportive paralympique universitaire

COMMENT DÉCOUVREZ-VOUS LA PRATIQUE DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES À L'UNIVERSITÉ ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Via les jeux universitaires	12	57,1	60,0	60,0
	En activité libre et ouverte au sein du campus	5	23,8	25,0	85,0
	Par détection de votre talent par un coach	3	14,3	15,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Manquante	Système manquant	1	4,8		
Total		21	100,0		

La majorité de notre échantillon, soit 57.1% de l'effectif, a découvert cette pratique à travers la tenue des JU. D'autres répondants constituant 23.8% de l'échantillon, ont

découvert à travers des moments de pratique libre des APSA sur dans un espace universitaire. Enfin, le mécanisme de détection de talents des équipes d'encadrement aura permis de faire connaître cette pratique à 14.3% de notre échantillon. La diversité des façons de découvertes pourrait exprimer le fait que la pratique des APSA à l'Université ne soit pas cachée.

Cependant, nous remarquons qu'il y a une réponse manquante. Après une étude individuelle plus détaillée, celle-ci vient d'un répondant de sexe féminin qui ignore l'existence du mouvement paralympique dans son institution universitaire. Donc ce sujet est resté cohérent dans ses réponses, et confirme par ce manque de réponse sa méconnaissance.

3.2.6. OUVERTURE ET DIFFUSION DES APSA EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Le point précédent nous a contraints à examiner le niveau général d'ouverture et de diffusion des APSA à l'Université, à l'aide des réponses apportées par les étudiants déficients moteurs qui ont constitué notre échantillon d'étude. C'est le rendu de leurs avis respectifs que le tableau de fréquences suivant nous présente en état.

Tableau 35

Ouverture et diffusion des APSA à l'Université

LA PRATIQUE DES APSA EST-ELLE SUFFISAMMENT OUVERTE ET DIFFUSEE DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Absolument	1	4,8	4,8	4,8
	Le système universitaire peut faire mieux	11	52,4	52,4	57,1
	Pas du tout	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de notre échantillon, soit 52.4%, pense que le système universitaire peut faire mieux en matière d'ouverture et de diffusion des APSA. D'autres répondants représentant 42.9% ne voient pas du tout que les APSA sont suffisamment ouvertes et diffusées à l'Université. Ces avis sont concordants à ceux portant sur le niveau d'implantation du mouvement sportif paralympique universitaire ; et semble être en harmonie avec l'idée générale de nos répondants, sur la variable portant sur l'accès libre et ouvert à eux aux activités universitaires.

À la fin de l'analyse descriptive de l'ensemble des avis rendus de notre échantillon pour cette deuxième thématique, il se présente comme une majorité de nos répondants qui aurait une connaissance globale des APSA en milieu universitaire. Il serait important de faire un examen de ce qui pourrait pousser un étudiant déficient moteur à s'investir (ou pas) à la pratique de ces activités, pour son épanouissement dans l'univers académique.

3.3. MOTIVATION ET/OU AUTODÉTERMINATION

Connaitre ou ne pas connaitre les APSA et le mouvement paralympique au sein de l'Université pourrait expliquer la raison de l'investissement d'un étudiant déficient moteur vers la pratique de ces activités. L'apprenant désigné, exposé aux APSA, peut développer une attitude qui le pousserait au développement de ses capacités physiques ; et donc à un rayonnement, par le biais de l'expression valorisatrice de son potentiel physique par la pratique sportive. C'est le déploiement de sa motivation. Cette dernière constitue le point focal de cette troisième thématique.

L'analyse descriptive et exploratoire des résultats obtenus (des réponses générales de notre échantillon) à l'aide du logiciel SPSS, sera la base du traitement des points suivants : l'intérêt pour la pratique des APSA à l'Université ; les limites possibles à la pratique des APSA à l'Université ; la place accordée à la pratique des APSA à l'Université ; le(s) besoin(s) fondamental(aux) répondu(s) par la pratique des APSA à l'Université ; l'importance de l'accompagnement général des étudiants déficients moteurs.

3.3.1. INTÉRÊT POUR LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITÉ

Nous ne saurions commencer l'examen des aspects motivationnels à la pratique des APSA à l'Université par les étudiants déficients moteurs, sans savoir s'ils sont intéressés ou pas par la pratique de ces activités. Le tableau des fréquences suivant donne les positions livrées par notre échantillon, de cet intérêt.

Tableau 36

Intérêt accordé à la pratique des APSA à l'Université

ETES-VOUS INTERESSE PAR LA PRATIQUE DES APSA ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	18	85,7	85,7	85,7
	Non	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Une large majorité de l'effectif de notre échantillon, soit 85.7%, est constituée des étudiants déficients moteurs qui sont intéressés par la pratique des APSA.

Lors de l'analyse descriptive des éléments d'identification des étudiants déficients moteurs qui ont formé notre échantillon d'étude, une majorité de 81.0% s'est présentée comme pratiquant au moins une (1) APSA. Or notre constat à la suite de la présentation de ces résultats nouveaux, un individu de plus se montre également intéressé par la pratique des APSA ; mais il n'y est visiblement pas investi dans la pratique. Celui-ci présenterait peut-être

bien, un dysfonctionnement quelconque dans son processus motivationnel ; ce qui lui empêcherait à pratiquer les APSA.

3.3.2. LIMITES A LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITÉ

Étant conscients de l'existence de potentielles limites à la pratique des APSA à l'Université pour certains déficients moteurs, il a été question pour nous d'en déceler les origines probables. Le tableau des fréquences suivant donne la distribution des individus de notre échantillon, suivant le siège de définition de ces limites : au niveau de l'entrave à la motivation intrinsèque (propositions du premier groupe) ; et au niveau de l'entrave à la motivation extrinsèque (propositions du second groupe).

Tableau 37

Éventuelles limites à la pratique des APSA

QU'EST CE QUI POURRAIT LIMITER OU EMPECHER VOTRE PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Mon état de déficience (1 ^{er} groupe)	2	9,5	9,5	9,5
	L'absence de réel intérêt (1 ^{er} groupe)	1	4,8	4,8	14,3
	Le manque d'informations (2 ^{ème} groupe)	3	14,3	14,3	28,6
	La faiblesse dans l'accompagnement (2 ^{ème} groupe)	4	19,0	19,0	47,6
	La faible place accordée à la pratique des APSA (2 ^{ème} groupe)	3	14,3	14,3	61,9
	Toutes les propositions du 2 ^{ème} groupe (ou au moins 2)	5	23,8	23,8	85,7
	Au moins une proposition du 1 ^{er} groupe et au moins une proposition du 2 ^{ème} groupe	2	9,5	9,5	95,2
	Aucune des propositions	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de notre échantillon, soit 23.8%, est constituée d'étudiants déficients qui placent les éventuelles limites au niveau de la (quasi) totalité des propositions pouvant se placer en frein au déploiement de la motivation extrinsèque. D'un autre regard, nous avons un total de 47.6% qui pose les limites à la pratique des APSA sur un seul élément entravant la motivation extrinsèque, et rattaché à la gestion universitaire des APSA : 14.3% de l'échantillon dénonce le manque d'informations ; 19.0% convoquent plutôt la faiblesse de l'accompagnement ; et enfin 14.3% relèvent la faible place accordée à la pratique des APSA. Une fréquence totale de 14.3% convoque plutôt un seul élément pouvant être une entrave à la motivation intrinsèque : 9.5% de notre échantillon accuse l'état de déficience ; et juste 4.8% dénoncent l'absence de réel intérêt.

Nous constatons que les individus de notre échantillon placent bien plus l'origine des limites potentielles vers une entrave à la motivation extrinsèque ; que vers un blocus au

déploiement de la motivation intrinsèque. Cependant, une fréquence de 09.5% représente certains de nos répondants qui dénoncent au moins un élément de chaque groupe ; pouvant ainsi entraver les deux formes de motivation au même moment. Une minorité de 04.8% de notre échantillon n'a admis aucune proposition ; pour cette minorité de répondants, rien ne pourrait entraver la motivation à la pratique des APSA en milieu universitaire : ce serait la manifestation d'une résilience face à la difficulté, conduisant un sujet du genre au déploiement de l'autodétermination nécessaire pour cette pratique sportive universitaire.

3.3.3. PLACE DE LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITÉ

Le traitement des données présentées dans le tableau suivant donnera la place accordée à la pratique APSA universitaires par les répondants de notre échantillon.

Tableau 38

Pratique des APSA et place dans l'environnement universitaire

QUELLE PLACE ACCORDEZ-VOUS A LA PRATIQUE DES APSA ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Un excellent levier d'inclusion académique	9	42,9	42,9	42,9
	Juste une activité académique comme tant d'autres	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de nos répondants, soit une fréquence de 57.1%, perçoit les APSA comme toute autre activité universitaire ; sans plus. Une proportion de 42.9% trouve que les APSA constituent un excellent levier d'inclusion dans le milieu universitaire. La différence entre les deux (2) fréquences n'est pas très grande.

3.3.4. PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITÉ ET BESOINS FONDAMENTAUX

Un triple besoin est recherché par un étudiant déficient moteur investi dans la pratique d'une activité comme les APSA en milieu universitaire : la compétence, l'autonomie et l'appartenance à la communauté universitaire. Le tableau suivant présente la distribution des individus de notre échantillon, pour chacune des propositions relatives à ces besoins fondamentaux.

Tableau 39

Besoins fondamentaux apportés par la pratique des APSA à l'Université

LA PRATIQUE DES APSA PAR L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR PEUT REpondre A QUEL BESOIN FONDAMENTAL ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Le besoin de compétence	2	9,5	9,5	9,5
	Le besoin d'appartenance/affiliation sociale	4	19,0	19,0	28,6
	Les besoins 1 et 2	1	4,8	4,8	33,3
	Les besoins 1 et 3	1	4,8	4,8	38,1
	Les besoins 2 et 3	2	9,5	9,5	47,6
	Les 3 besoins ensemble	8	38,1	38,1	85,7
	Aucun besoin	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

* Selon la majorité de notre échantillon, soit 38.1%, la pratique des APSA dans le milieu universitaire répond à tous les trois (3) besoins fondamentaux ; ce qui équivaut à une motivation complète développée en état. * Une fréquence totale de 19.1% représente les répondants qui estiment chacun que la pratique des APSA répond à juste deux (2) besoins : 04.8% optent pour la compétence et l'autonomie ; 04.8% également orientent plutôt son choix vers la compétence et l'appartenance à la communauté universitaire ; et 09.5% choisissent l'autonomie et l'appartenance. * Enfin, une fréquence totale de 28.5% de l'échantillon ne penche que pour un (01) seul besoin répondu : 9.5% pour la compétence ; 00.0%, donc aucun répondant n'a choisi le besoin d'autonomie (d'où l'absence de cette proposition dans le tableau) ; 19.0% optent pour l'appartenance. Nos répondants de cette dernière catégorie expriment ainsi le fait que la pratique des APSA permettrait plus le développement d'un sentiment d'appartenance, que l'expression des compétences (aussi importante pourtant).

Nous aurons remarqué que 14.3% de l'échantillon présente des individus qui pensent qu'aucun des besoins n'est répondu par la pratique des APSA. On pourrait penser que pour ceux-ci, il n'y ait pas une véritable accroche pour les APSA.

3.3.5. ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS ATHLÈTES DÉFICIENTS MOTEURS

Le tableau suivant donne la distribution de la place accordée par nos répondants à l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs.

Tableau 40

Importance de l'accompagnement universitaire des athlètes déficients moteurs

QUELLE SERAIT L'IMPORTANCE DES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	C'est très nécessaire	19	90,5	90,5	90,5
	C'est nécessaire, mais l'on peut s'en passer	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de l'échantillon donnée par une fréquence de 90.5% trouve une forte nécessité pour l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs. Juste 9.5% pensent que ce n'est pas si nécessaire. Pour cette dernière catégorie, ces athlètes pourraient compter sur autre chose pour s'en sortir.

Au terme de l'analyse descriptive des avis de notre échantillon pour cette troisième thématique, et surtout pour les deux derniers axes, il serait vraiment nécessaire de mettre un

accent particulier sur le sentiment d'appartenance des étudiants athlètes déficients moteurs à l'univers académique en général.

3.4. SENTIMENT D'APPARTENANCE A L'UNIVERS ACADÉMIQUE

Développer une motivation ou un comportement autodéterminé pour la pratique des APSA à l'Université, n'exclut pas que les étudiants athlètes déficients moteurs ne demeurent pas d'abord des apprenants dans une institution éducative supérieure. À cet effet, ces derniers devraient toujours se sentir en parfaite harmonie dans l'environnement académique : non seulement à travers la relation avec le milieu universitaire géré par la gouvernance d'inclusion ; mais aussi par l'attitude positive de ceux-ci. C'est ce qui constitue l'intérêt de cette quatrième thématique.

L'analyse descriptive et exploratoire des résultats obtenus de notre échantillon à l'aide du logiciel SPSS sera la base du traitement des points suivants : l'état de satisfaction du niveau d'intégration académique ; le point de vue sur l'action publique nationale en faveur de l'inclusion académique ; l'examen des démarches générales de gouvernance universitaire pour l'inclusion académique ; la situation d'une participation maximale des étudiants déficients aux APSA suite à une probable augmentation des disciplines paralympiques ; l'examen sur l'attitude générale des étudiants déficients en faveur de leur propre inclusion académique.

3.4.1. ÉTAT DE SATISFACTION DU NIVEAU D'INCLUSION ET/OU D'INTÉGRATION ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS

Il aura été nécessaire pour nous de jeter un regard sur la satisfaction ou l'insatisfaction de notre échantillon d'étude, du niveau d'intégration académique. Le tableau de fréquences suivant présente la répartition des avis des répondants au questionnaire sur le propos.

Tableau 41

Satisfaction ou insatisfaction par rapport au niveau d'intégration universitaire

VOTRE NIVEAU D'INTERGRATION DANS L'ENVIRONNEMENT ACADEMIQUE EST-IL SATISFAISANT ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	12	57,1	57,1	57,1
	Non	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La majorité de notre échantillon, soit 57.1%, est satisfaite de son niveau d'intégration dans le milieu universitaire. Toutefois, la proportion non négligeable des individus qui ne sont pas satisfaits ; soit 42.9%, laisse penser qu'il y'aurait des améliorations à faire dans ce sens.

3.4.2. ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION ET DÉFI POUR L'INCLUSION ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS

Le projet de l'inclusion académique est impulsé par les démarches administratrices nationales, relatives à une action publique d'éducation (Enseignement supérieur ici) en faveur de l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Le tableau de fréquences suivant est un rendu des avis de notre échantillon sur cette action publique d'éducation inclusive permettant à ces étudiants d'appartenir à la communauté éducative.

Tableau 42

Action publique d'éducation et sentiment d'appartenance des étudiants déficients moteurs à l'Université du Cameroun

LES ACTIONS D'INCLUSION DES INSTANCES ADMINISTRATIVES NATIONALES VOUS PERMETTENT-ELLES D'APPARTENIR ENTIEREMENT A LA COMMUNAUTE DE VOTRE UNIVERSITE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Biensur	3	14,3	14,3	14,3
	Elles peuvent faire mieux	14	66,7	66,7	81,0
	Pas du tout	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Notre échantillon s'est majoritairement exprimé pour le fait que ces démarches d'inclusion des pouvoirs publics peuvent mieux faire, pour assurer l'épanouissement général des étudiants déficients moteurs dans le système universitaire ; soit un pourcentage de 66.7%. Les avis continuent d'être partagés, car 19.0% pensent que ces démarches ne permettent pas du tout l'élan inclusif académique ; et juste 14.3% pensent les plans d'action publique d'éducation pour ce projet sont bien. Il se présente donc un souci de compréhension de cette démarche ; qui fait en sorte qu'une bonne majorité se reconnaisse partiellement ou absolument pas dans ce processus. Et pour cela, tout reste améliorable pour garantir une bonne éducation au cycle supérieur à tous les citoyens étudiants ; sans exclusion.

3.4.3. GESTION UNIVERSITAIRE ET INCLUSION ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Après un regard posé sur les démarches de l'action publique pour l'inclusion universitaire, les étudiants déficients moteurs constituant notre échantillon ont pu également donner leurs avis sur les démarches du système mis en place par la gouvernance universitaire d'inclusion de chaque institution académique. C'est le rendu de la distribution de ces avis que présente le tableau des fréquences suivant.

Tableau 43*Système universitaire et inclusion académique des étudiants déficients*

LE SYSTEME DE VOTRE UNIVERSITE AGIT-IL SUFFISAMMENT POUR L'INCLUSION DES ETUDIANTS DEFICIENTS ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	5	23,8	23,8	23,8
	Des efforts s'imposent	3	14,3	14,3	38,1
	Non	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Une large majorité de répondants, soit 61.9%, pense que le système instauré dans les Universités n'est pas suffisant pour assurer l'inclusion des étudiants déficients. Une catégorie représentant 14.3% pense que des efforts doivent être faits par la gouvernance universitaire pour l'inclusion académique de ces apprenants. Une proportion de 23.8% pense que tout est bien fait. Ceci montre clairement que la plupart des étudiants déficients moteurs ne puisse pas vraiment compter sur les démarches d'inclusion du système universitaire, qui restent faibles selon ces étudiants.

3.4.4. ÉVENTUALITÉ DE L'AUGMENTATION DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES ET FORTE PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS

C'est l'un des espoirs qu'ont exprimé certains Chefs de DASA d'Universités au cours de nos échanges avec eux pour le compte de l'étude précédente. Ici, nos répondants apportent leurs avis à propos ; puisque c'est en prévision de leur forte participation aux activités universitaires, que cette idée a germé. Le tableau des fréquences suivant montre une distribution des points de vue de notre échantillon.

Tableau 44*Augmentation des APSA et participation maximale des étudiants déficients*

L'AUGMENTATION DES ACTIVITES UNIVERSITAIRES, NOTAMMENT DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES, ENCOURAGEAIT UNE FORTE PARTICIPATION DES PERSONNES DEFICIENTES ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Absolument	14	66,7	66,7	66,7
	Pas vraiment	6	28,6	28,6	95,2
	Pas du tout	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Une large majorité de notre échantillon soutient un avis absolument favorable à l'idée de l'augmentation des APSA (et autres activités universitaires) pour encourager une forte participation des étudiants déficients ; soit un pourcentage de 66.7%. Les répondants qui s'alignent derrière ce point de vue veulent signifier le fait que d'autres disciplines pourraient susciter la motivation d'un maximum d'étudiants en situation de handicap (déficients moteurs et autres).

Par contre, certains répondants restent sceptiques à cette idée, et pas vraiment certains ; soit un pourcentage de 28.6%. Une très faible minorité représentée par un pourcentage de 04.8% n'accueille pas cette idée ; celle-ci pourrait signifier que la motivation à la participation serait d'abord personnelle à l'étudiant en situation de handicap.

3.4.5. PROBLÉMATIQUE SUR L'ATTITUDE PERSONNELLE DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS POUR LEUR PROPRE INCLUSION ACADÉMIQUE

L'implication de l'étudiant déficient lui-même pour son épanouissement général dans son Université a été convoquée par les Chefs de DASA d'Universités à la deuxième étude. Le regard porté sur leur attitude a donc également été fait par ceux des étudiants déficients moteurs ayant constitué notre échantillon pour cette dernière étude. Le tableau des fréquences suivant est un récapitulatif de leurs avis sur la question.

Tableau 45

Attitude de l'étudiant déficient et limite à son inclusion académique

LES ETUDIANTS DEFICIENTS EUX-MEMES PEUVENT LIMITER LES ELANS DE LEUR INCLUSION ACADÉMIQUE ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	15	71,4	71,4	71,4
	Non	6	28,6	28,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La plupart des étudiants déficients moteurs constituant notre échantillon sont favorables à l'idée selon laquelle les étudiants en situation de handicap auraient une part de responsabilité à la limite de leur propre inclusion académique. Pour ces répondants représentant 71.4% de notre échantillon, leur attitude générale pourrait provoquer aussi leur exclusion du monde académique.

Une minorité représentée à 28.6% a tout de même trouvé que les étudiants déficients n'y sont pour rien. Ceux-ci rejetteraient l'unique responsabilité aux décideurs (pouvoirs publics et système universitaire).

À la fin de l'analyse descriptive des résultats obtenus de cette troisième thématique, certaines variables ont donné des réponses associables aux réponses d'autres variables de la même étude ; particulièrement entre deux thématiques différentes, et parfois même avec des réponses de l'étude précédente. Il se présente donc comme une harmonie ambiante dans les avis ; une certaine logique qui rapproche les réponses.

3.5. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°3

Le questionnaire électronique soumis aux individus de notre échantillon a livré des résultats qui nous poussent à mener une vérification de notre hypothèse spécifique. Celle-ci est intitulée ainsi : l'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Pour cette tâche d'analyse confirmatoire ou inférentielle de notre hypothèse, nous mènerons des actions statistiques basées principalement sur un test non paramétrique adapté à la nature qualitative des variables développées dans notre questionnaire. Du fait que notre échantillon ait une taille $n = 21 (< 30)$, nous avons choisi le test dit de Chi (Khi) carré (également prononcé Khi deux) d'indépendance. Celui-ci permet aussi de vérifier si des variables sont statistiquement liées ou indépendantes. La formule à appliquer est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-A)^2}{A} \begin{cases} O = \text{Effectif observé (ou distribution de la 1ère variable)} \\ A = \text{Effectif attendu (ou distribution de la 2ème variable)} \end{cases}$$

χ^2 sera analysé à un seuil de significativité $\alpha = 0.05$: * si $\chi^2 > \alpha$, alors l'hypothèse nulle H_0 que nous avons posée sera acceptée ; * et si $\chi^2 \leq \alpha$, alors l'hypothèse alternative H_1 sera acceptée.

3.5.1. RAPPORTS DE DÉPENDANCE ENTRE LES VARIBALES

Après avoir remarqué quelques relations entre les distributions d'une variable et celle d'une variable traitée précédemment, il est important de vérifier si celles-ci seraient statistiquement indépendantes ou liées (dépendantes) à l'aide du test χ^2 ; ceci après les avoir croisées. Trois (3) relations entre variables ont particulièrement marqué notre attention.

- L'état de pratique des APSA et la perception des aptitudes physiques par les étudiants déficients moteurs.
- Le niveau d'accès aux activités universitaires par l'étudiant déficient moteur et l'état de diffusion et d'ouverture des APSA en milieu universitaire.
- L'état de pratique des APSA et l'intérêt porté à cette pratique par les étudiants déficients moteurs.

Chaque relation définie des distributions des variables sera traitée individuellement.

i. Pratique des APSA et perception des aptitudes physiques

Après le constat fait sur la discordance des rendus propres à la pratique des APSA et le niveau général de perception des aptitudes physiques par notre échantillon, il nous est

important de vérifier s'il y aurait vraiment une indépendance (ou pas) entre les variables. À l'aide du logiciel SPSS, nous avons passé un test Chi carré sur un tableau croisé obtenu grâce aux distributions (données) des deux (2) variables considérées.

Soit H_0 , l'hypothèse nulle que nous posons sur la présence de différence significative entre les distributions des deux (02) variables. L'hypothèse alternative H_1 , celle qui se place en opposition de notre constat ; soit l'absence d'une différence significative entre les distributions de ces deux variables. Les tableaux suivants donnent les rendus du croisement détaillé de ces variables, et des résultats des tests de comparaison donc Chi carré.

Tableaux 46 et 47

Croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°1

Tableau croisé PRATIQUE DES APSA * QUELLE PERCEPTION AVEZ-VOUS DE VOS APTITUDES ?				
Effectif		QUELLE PERCEPTION AVEZ-VOUS DE VOS APTITUDES ?		Total
		Apte	Inapte	
PRATIQUE DES APSA	Oui	10	7	17
	Non	2	2	4
Total		12	9	21

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,103 ^a	1	,748	1,000	,586
Correction pour la continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,102	1	,749		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,098	1	,754		
Nombre d'observations valides	21				
a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,71.					
b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2					

Conclusion : pour $\chi^2 = 0.748 > \alpha = 0.05$, H_0 est acceptée ; les distributions obtenues pour les deux variables sont effectivement indépendantes, tel que nous avons constaté. Toutefois, la cohérence demeure entre les réponses des deux (2) variables croisées ; car nos répondants pratiquant les APSA en majorité, se sentent aussi aptes physiquement.

ii. Accès aux activités universitaires et diffusion des APSA à l'Université

Ici, une relation de ressemblance entre les distributions qui est à vérifier par le test χ^2 . Nous avons remarqué dans notre analyse descriptive que ces variables développées sont liées.

Nous posons : H_0 , les variables sont indépendantes ; et H_1 , les variables sont liées. Les tableaux suivants donnent le croisement entre ces variables, et le résultat du test χ^2 .

Tableaux 48 et 49

Croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°2

Tableau croisé AVEZ-VOUS UN ACCES OUVERT ET LIBRE AUX ACTIVITES UNIVERSITAIRES ? * LA PRATIQUE DES APSA EST-ELLE SUFFISAMMENT OUVERTE ET DIFFUSEE DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE ?					
Effectif		LA PRATIQUE DES APSA EST-ELLE SUFFISAMMENT OUVERTE ET DIFFUSEE DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE ?			Total
		Absolument	Le système universitaire peut faire mieux	Pas du tout	
AVEZ-VOUS UN ACCES OUVERT ET LIBRE AUX ACTIVITES UNIVERSITAIRES ?	Très ouvert et libre	1	6	2	9
	Pas totalement ouvert et libre	0	5	6	11
	Pas du tout ouvert et libre	0	0	1	1
Total		1	11	9	21

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,315 ^a	4	,365
Rapport de vraisemblance	5,132	4	,274
Association linéaire par linéaire	3,843	1	,050
Nombre d'observations valides	21		

a. 8 cellules (88,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,05.

La conclusion que nous tirons est la suivante : pour $\chi^2 = 0.365 > \alpha = 0.05$, alors nos variables ici sont statiquement indépendantes ; dont H_0 est acceptée.

Toutefois, les paramètres "pas totalement ouvert et libre" (concernant la variable sur l'accès aux APSA) et "le système universitaire peut mieux faire" (concernant la variable sur le niveau de diffusion et de pratique des APSA) ont la même distribution. Cet élément est celui qui nous aura fait penser que ces variables aient un lien de dépendance. En effet, nous avons eu à convoquer le second paramètre cité, comme explication éventuelle justifiant le premier paramètre. La disparité observée dans la répartition des réponses après croisement de ces variables nous permet de faire certaines remarques.

* Une conscience de l'aptitude pousserait certains étudiants déficients moteurs à la pratique des APSA, dont ils connaissent l'existence dans le milieu universitaire. Cependant, ceux-ci expriment tout de même des manquements dans leur ouverture et leur diffusion par l'Université ; relevant de la planification, l'organisation et la communication appropriées.

* Le sujet qui n'a pas trouvé un accès libre et ouvert relève aussi les lacunes du système universitaire sur le fait. Ce constat serait une justification d'un manque d'entrain personnel, renforcé par une absence d'encouragement venant du milieu éducatif ambiant.

iii. Pratique des APSA et niveau d'intérêt pour cette pratique

Comme dans la précédente situation, il s'agit de vérifier l'existence d'une relation de ressemblance entre les distributions par le test χ^2 .

Nous posons : H_0 , les variables sont indépendantes ; et H_1 , les variables sont liées. Les tableaux suivants donnent le croisement entre ces variables, et le résultat du test χ^2 .

Tableaux 50 et 51

Croisement des variables et test de comparaison de Chi carré N°3

Tableau croisé PRATIQUE DES APSA * ETES-VOUS INTERESSE PAR LA PRATIQUE DES APSA ?				
Effectif		ETES-VOUS INTERESSE PAR LA PRATIQUE DES APSA ?		Total
		Oui	Non	
PRATIQUE DES APSA	Oui	16	1	17
	Non	2	2	4
Total		18	3	21

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,147 ^a	1	,023		
Correction pour la continuité ^b	2,175	1	,140		
Rapport de vraisemblance	4,073	1	,044		
Test exact de Fisher				,080	,080
Association linéaire par linéaire	4,902	1	,027		
Nombre d'observations valides	21				

a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,57.
b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

La conclusion que nous tirons est la suivante : pour $\chi^2 = 0.023 < \alpha = 0.05$, alors H_0 est rejetée, et H_1 est acceptée ; nos variables ici sont donc statiquement dépendantes. Ce qui confirme notre analyse descriptive. La pratique des APSA serait conditionnée par le développement d'un intérêt à ces activités, et donc une motivation à leur pratique par les étudiants déficients moteurs.

3.5.2. EXAMEN DE L'HYPOTHÈSE PAR CONFIRMATION DE CHAQUE SÉRIE D'INDICATEURS

Après l'analyse confirmatoire des rapports de dépendance de chaque duo de variables (estimés plus marquants pour nous), les conclusions obtenues nous poussent désormais à vérifier si notre HS_3 est acceptée ou refusée. Pour cela, nous avons procédé à une analyse confirmatoire des indicateurs ; par un test χ^2 effectué sur chacune des variables qui définissent chacun d'eux. Les rapports d'indépendance ou de non significativité (H_0) et de dépendance ou de significativité (H_1) affectées à chaque variable testée, sont vues en fonction de leurs distributions attendues (estimation) et observées (données de terrain).

Si une variable testée présente un $\chi^2 \leq \alpha$, alors son H_1 sera acceptée ; et cela montrera que l'observation est conforme à l'estimation attendue. Si pour une variable, un seul indicateur a son H_1 acceptée, alors cet indicateur confirmera ladite variable.

Tableaux 52 à 55

Récapitulatifs des tests des indicateurs

Perception et vécu du handicap

Test					
	QUELLE PERCEPTION AVEZ-VOUS DE VOS APTITUDES ?	QUELLE DESCRIPTION FAITES-VOUS DE VOTRE HANDICAP MOTEUR	QUE RESSENTEZ-VOUS FACE AUX AUTRES DANS L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ESTUDIANTE ?	LES ÉLÉMENTS DE L'ENVIRONNEMENT ESTUDIANTIN VOUS RAPPELLENT-ILS VOTRE DÉFICIENCE ?	AVEZ-VOUS UN ACCÈS LIBRE ET OUVERT AUX ACTIVITÉS UNIVERSITAIRES ?
Khi-deux	,429 ^a	21,714 ^b	5,429 ^b	2,095 ^c	8,000 ^b
ddl	1	2	2	4	2
Signification asymptotique	,513	,000	,066	,718	,018
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10,5.					
b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,0.					
c. 5 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 4,2.					

* Pour les tests en rapport à la perception et au vécu du handicap, H₁ est acceptée pour un (01) seul paramètre testé sur la totalité de l'échantillon : les étudiants déficients moteurs ont le sentiment d'avoir un accès libre et ouvert aux activités universitaires ; bien qu'il y aurait encore des réserves sur la prise en compte totale de leurs besoins spéciaux.

Connaissance des APSA

Test					
	ÊTES-VOUS AU COURANT DE L'EXISTENCE DE LA PRATIQUE PHYSIQUE ET SPORTIVE ADAPTÉE AUX PERSONNES DÉFICIENTES MOTRICES ?	ÊTES-VOUS AU COURANT D'UN MOUVEMENT PARALYMPIQUE DANS VOTRE UNIVERSITÉ ?	LE MOUVEMENT PARALYMPIQUE EST-IL BIEN IMPLANTÉ DANS VOTRE INSTITUTION UNIVERSITAIRE ?	COMMENT DÉCOUVREZ-VOUS LA PRATIQUE DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES À L'UNIVERSITÉ ?	LA PRATIQUE DES APSA EST-ELLE SUFFISAMMENT OUVERTE ET DIFFUSÉE DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE ?
Khi-deux	10,714 ^a	8,048 ^a	7,143 ^b	6,700 ^c	8,000 ^b
ddl	1	1	2	2	2
Signification asymptotique	,001	,005	,028	,035	,018
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10,5.					
b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,0.					
c. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 6,7.					

* Pour les tests en rapport avec le niveau de connaissance des APSA, H₁ est acceptée pour tous les paramètres. Il y a bien une dépendance significative entre ce qui était estimé et ce qui a été obtenu.

Motivation

Test					
	ETES-VOUS INTERESSE PAR LA PRATIQUE DES APSA ?	QU'EST CE QUI POURRAIT LIMITER OU EMPECHER VOTRE PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE ?	QUELLE PLACE ACCORDEZ-VOUS A LA PRATIQUE DES APSA ?	LA PRATIQUE DES APSA PAR L'ETUDIANT DEFIENT MOTEUR PEUT REPENDRE A QUEL BESOIN FONDAMENTAL ?	QUELLE SERAIT L'IMPORTANCE DES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS ?
Khi-deux	10,714 ^a	5,286 ^b	,429 ^a	12,000 ^c	13,762 ^a
ddl	1	7	1	6	1
Signification asymptotique	,001	,625	,513	,062	,000
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10,5. b. 8 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 2,6. c. 7 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 3,0.					

* Pour les tests en rapport avec les aspects de motivation, H_1 a été acceptée pour deux (2) paramètres : la motivation à la pratique des APSA des étudiants déficients moteurs s'exprimerait surtout sur le niveau d'intérêt (propre à la motivation intrinsèque), qui serait renforcé par l'accompagnement spécifique (propre à la motivation extrinsèque).

Sentiment d'appartenance

Test					
	VOTRE NIVEAU D'INTERGRATION DANS L'ENVIRONNEMENT ACADEMIQUE EST-IL SATISFAISANT ?	LES ACTIONS D'INCLUSION DES INSTANCES ADMINISTRATIVES NATIONALES VOUS PERMETTENT-ELLES D'APPARENIER ENTIEREMENT A LA COMMUNAUTE DE VOTRE UNIVERSITE ?	LE SYSTEME DE VOTRE UNIVERSITE AGIT-IL SUFFISAMMENT POUR L'INCLUSION DES ETUDIANTS DEFICIENTS ?	L'AUGMENTATION DES ACTIVITES UNIVERSITAIRES, NOTAMMENT DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES, ENCOURAGEAIT UNE FORTE PARTICIPATION DES PERSONNES DEFICIENTES ?	LES ETUDIANTS DEFICIENTS EUX-MEMES PEUVENT LIMITER LES ELANS DE LEUR INCLUSION ACADEMIQUE ?
Khi-deux	,429 ^a	10,571 ^b	8,000 ^b	12,286 ^b	3,857 ^a
ddl	1	2	2	2	1
Signification asymptotique	,513	,005	,018	,002	,050
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10,5. b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,0.					

* Enfin pour les tests en rapport avec le sentiment d'appartenance à l'univers académique, H_1 est acceptée pour quatre (4) paramètres. L'appartenance à l'Université des étudiants déficients moteurs dépendrait surtout : de l'action des pouvoirs publics ; du système de gouvernance universitaire d'inclusion, qui pourrait agrandir le nombre d'activités ; et de leurs propres efforts.

Compte tenu du fait que nos indicateurs aient tous présenté au moins un paramètre accepté, nous pouvons de ce fait dire qu'ils conditionnent l'engagement de l'étudiant déficient moteur pour la valorisation de ses aptitudes physiques : notre HS_3 est donc acceptée.

Les analyses descriptives et confirmatoires des données obtenues du travail de terrain effectué pour chaque étude nous conduisent à une interprétation des résultats ; et par conséquent, une discussion sur l'état de nos hypothèses posées. Ceci, dans le but de faire plus tard des propositions d'amélioration.

CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION - PROJET D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE.

Au terme du décryptage stratifié des résultats de notre recherche, la confirmation ou l'infirmerie de notre hypothèse générale de recherche doit se faire ipso facto. Ce qui conduit à une série de discussions de nos résultats, en les mettant (si possible) sur une balance de comparaison avec d'autres travaux ayant abordé dans le même sens. Ce débat sur l'intérêt et la pertinence de notre recherche nous permettra de présenter un projet d'ingénierie éducative ; ce dernier qui prend naissance à partir de la réalité affichée par nos travaux, et des recommandations faites suivant les objectifs de recherche.

1. DES HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES A LA VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Nos investigations de terrain pour chaque étude nous ont conduits à faire un examen de nos différentes hypothèses spécifiques (HS). Celui-ci a suivi un traitement des résultats obtenus après chaque étude menée individuellement. Bien que chaque investigation soit issue de la manipulation du même paramètre, de la même VI définit sur la dynamique d'actions en éducation inclusive, l'impact des indicateurs développés s'est avéré important à déterminer.

Il sera question pour nous dans cette section de faire un rappel sur l'état déclaré de nos HS, à la suite du traitement de leurs différents indicateurs. Ce qui permettra de vérifier conformément notre hypothèse de recherche.

1.1. RAPPEL DES RÉSULTATS ET ÉTAT DES HYPOTHÈSES D'ÉTUDES

Notre recherche générale a été conduite suivant trois (3) études menées chacune de façon individuelle. Des résultats obtenus et traités intégralement, l'état de vérification de nos différents HS a été posé.

1.1.1. HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°1

L'action publique d'éducation inclusive permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Tel est l'intitulé de notre HS₁, autour de laquelle s'est construite notre première étude. Le terrain de cette dernière a été spécialement porté par

le passage d'un EISD à chaque enquêté, représentant d'une grande institution publique garante ou acteur (d'une manière ou d'une autre) de l'inclusion éducative nationale ; ici à travers la pratique des APSA en milieu éducatif formel.

Les indicateurs que nous avons traités à travers les résultats obtenus des échanges avec nos enquêtés se sont présentés finalement ainsi :

- Les instruments règlementaires spécifiques à l'action publique d'éducation inclusive, notamment par l'usage des APSA comme levier inclusif, sont applicables.
- La mise en application de ladite action publique est peu efficace ; bien que des démarches soient tout de même faites pour garantir le rayonnement du potentiel physique de l'apprenant (étudiant) déficient moteur.
- Les limites dans les instruments règlementaires sont bien vérifiables ; ce qui pourrait parfois limiter les élans d'action publique d'éducation inclusive pour la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur.

Grâce aux états révélés de nos indicateurs, nous avons donc de ce fait accepté notre HS₁.

1.1.2. HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°2

La gouvernance universitaire d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Ainsi s'intitule notre HS₂, autour de laquelle s'est définie notre deuxième étude. C'est le passage d'une enquête par un EISD à chacun de nos répondants, qui a établi notre terrain d'étude ici. Nos enquêtés sont les Chefs de DASA des quelques institutions universitaires du pays ; tous porteurs de la gouvernance universitaire d'inclusion dans leurs Universités de service (en appui des DCOU), à travers la promotion des activités associatives et sportives académiques.

Les indicateurs traités issus des résultats de nos échanges avec nos répondants, ont donné les rendus suivants :

- le fonctionnement et la représentativité des mouvements paralympiques universitaires sont effectifs et suffisants pour l'instant, bien qu'ils devraient être renforcés ;
- le suivi général (assistance et accompagnement) des étudiants athlètes déficients moteurs est adapté, mais peut valoir bien mieux tout de même ;
- les infrastructures sportives universitaires s'avèrent peu adaptées à la pratique des APSA, imposant ainsi une attitude de résilience chez les étudiants athlètes déficients moteurs et leur équipe d'encadrement ;

- les performances des athlètes déficients moteurs aux derniers JU en date sont en baisse pour le compte des Universités publiques, et en hausse pour le compte de l'IPES.

Grâce aux états révélés de nos indicateurs, nous avons aussi accepté notre HS₂.

1.1.3. HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE N°3

L'engagement personnel permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. C'est ainsi qu'a été formulée notre HS₃, qui a défini nos investigations de terrain d'étude ici. Le questionnaire électronique a été passé à un échantillon constitué des étudiants déficients moteurs (athlètes et pas athlètes), des Universités camerounaises.

* Le traitement statistique des données grâce aux résultats obtenus des questionnaires répondus et rendus par chaque individu de notre échantillon d'étude, nous a permis tout d'abord de tester le rapport de dépendance de certains paramètres. Ainsi, nous avons obtenu les rendus suivants :

- l'état de pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs n'est pas forcément lié à la perception de ceux-ci de leur handicap, pourtant il associé à l'intérêt que ces étudiants pourraient avoir à cette pratique ;
- l'avis personnel sur le niveau d'accès et d'ouverture aux APSA par ces étudiants n'a pas forcément un rapport de dépendance avec la diffusion de ces pratiques à l'Université.

* La suite de l'analyse statistique de nos données a enfin permis de tester les différemment paramètres respectifs de chaque indicateur développé. C'est ainsi que nous avons obtenu des conclusions y relatives.

- La perception et le vécu du handicap par les étudiants déficients moteurs peuvent influencer sur la valorisation de leurs aptitudes physiques. Notamment, une forte estime de soi pourrait expliquer pourquoi ils pensent que les APSA sont à leur portée (en termes d'accès et d'ouverture).
- La pratique des APSA est assez connue par les étudiants déficients moteurs. Cette connaissance pourrait donc conduire au développement et à la valorisation de leurs aptitudes physiques.
- La motivation est peu élevée chez les étudiants déficients moteurs. Elle est surtout développée par l'intérêt que ceux-ci pourraient avoir ; et l'accompagnement

spécifique. Ainsi, les aspects intrinsèque et extrinsèque de la motivation sont convoqués de ce fait.

- Le sentiment d'appartenance des étudiants déficients moteurs à l'environnement universitaire, bien qu'assez développé, souhaiterait être renforcé par : une meilleure action des pouvoirs publics ; une meilleure gouvernance d'inclusion ; l'augmentation d'autres activités para académiques, comme d'autres disciplines paralympiques ; l'attitude positive de ces étudiants.

Du fait qu'un (01) ou tous les paramètres observés et nos éventuelles attentes sont scientifiquement associés, les indicateurs sont tous retenus ; le résultat global est donc celui d'accepter notre HS₃.

1.2. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Soit les variantes de notre hypothèse générale (HG) :

- l'hypothèse générale nulle HG₀, « la dynamique d'inclusion ne permet pas la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun » ;
- l'hypothèse générale posée en début de recherche HG₁, « la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ».

À travers la manipulation de notre VI (« dynamique d'inclusion »), celle-ci s'est déclinée en trois (3) constituants qui ont toute une influence sur notre VD (« valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ») : l'action publique d'éducation inclusive, la gouvernance universitaire d'inclusion, et l'engagement personnel (de l'étudiant déficient moteur). Le traitement de ces éléments, à partir des HS constituées en état, nous conduit au constat suivant : nos HS ont toutes été acceptées.

L'acceptation de toutes nos HS nous permet logiquement de rejeter l'hypothèse générale nulle HG₀ ; et d'accepter en état notre hypothèse générale posée en début de recherche HG₁.

Suite à la confirmation de notre hypothèse de recherche qui est vérifiée, c'est le moment pour nous d'effectuer un grand débat pour expliquer et justifier l'état des résultats de notre recherche. Par un travail d'interprétation de ceux-ci, et surtout de discussion face à des arguments portés éventuellement par d'autres travaux d'auteurs et/ou des théories convoquées, nous expliquerons ce qui nous a été produit par nos investigations.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour chaque variable et même pour chaque indicateur traité, nous ferons le débat autour des résultats rendus après nos différents travaux de terrain. Ce qui nous permettra de justifier de la pertinence et l'intérêt d'un paramètre observe ; et d'en convoquer d'autres qui pourraient renforcer l'explication d'un indicateur (ou d'une variable). Nous ferons ce travail tout en respectant une démarche scientifique d'interprétation et de discussion adéquates.

2.1. CAS DES RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE ÉTUDE

Les données recueillies et traitées de cette étude première se rapportant à notre HS₁, nous ont permis de faire un décryptage des instruments actuels de l'action publique d'éducation inclusive en vue de la valorisation des aptitudes physiques des apprenants (étudiants) déficients moteurs au Cameroun. Globalement, les enquêtés font un examen à trois niveaux d'approche de cette action publique convoquée : la réglementation en vigueur ; sa mise en œuvre ; ses limites règlementaires constatées. Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que nous avons respecté la démarche de décryptage général de toute forme d'action publique, telle que rendue par les travaux de Lascoumes (2007). Ce dernier a marqué une nuance en parlant plutôt des instruments règlementaires (réglementation par les Chartes, Lois ...), techniques (notamment avec la stratégie de mise en œuvre), et scientifiques (en relevant les limites de l'action publique basée surtout sur les défaillances de la réglementation). Nous devons noter que les instruments d'une action publique du genre donnent les « raisons d'agir, à la fois les fins des acteurs du projet et les raisons qui le légitiment, et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre » (Zarader, 2007, p. 230). Cette idée sera reprise par Vienneau (2016), dans son introduction de l'ouvrage collectif, lorsqu'il explique les fondements de l'inclusion dans le système éducatif.

Sur le plan local, le Cameroun tend à se mettre au pas de l'inclusion en éducation, telle que préconisée par les multiples recommandations onusiennes sur le propos : la Loi portant promotion et protection des personnes handicapées de 2010, et son décret d'application sortie en 2018, en sont des preuves. Et pour l'usage des APSA comme levier inclusif dans les environnements éducatifs, l'évolution est également bien marquée : des points sont relevés dans la Loi portant promotion et organisation des activités physiques et sportives au Cameroun de 2018, qui a succédé à la Loi relative à l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives au Cameroun de 2011. Ces évolutions n'ont pas manqué à être relevées dans certaines interventions préliminaires de nos répondants ; et justifiées par des

actions précises, comme l'instauration des disciplines paralympiques aux JU qu'organise la FENASU. L'induction progressive des mesures d'accompagnement (techniques) semble s'établir chez la plupart des répondants ; pourtant pour un autre, la situation reste critique et alarmante. Ce dernier point de vue pourrait compromettre les démarches d'inclusion éducative, et exposer les apprenants déficients moteurs particulièrement à un état seuil ou même d'exclusion. Ce déséquilibre d'opinions aura été exprimé à travers les travaux de recherches académiques en éducation inclusive en Afrique subsaharienne francophone, du sénégalais Sène en 2020. Ce dernier aura relevé l'idée selon laquelle, il reste encore beaucoup à faire pour asseoir véritablement le projet inclusif dans les systèmes éducatifs des pays de cette zone géographique ; et précise même qu'il s'agit d'une problématique contemporaine internationale de pointe. Pour cela, l'auteur Zay (2012) aura pensé que pour assurer une éducation sereine aux apprenants déficients en général, il faudra qu'une action publique dans ce sens soit bien pensée ; et cela commence par une réglementation appropriée. Cette idée sera suivie et partagée dans l'article scientifique commun de Bonvin et al. en 2013.

2.1.1. ÉLABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE ET RÉGLEMENTATION

La situation des instruments règlementaires qui définissent l'action publique en vue de l'inclusion des individus déficients moteurs en éducation est construite, et change au fil de l'évolution du monde. L'utilisation de divers leviers pour le projet inclusif dans les systèmes éducatifs, notamment l'usage de la pratique des APSA, impose une assise juridique conséquente et forte.

Le débat sur le traitement des instruments règlementaires sera fait, au regard de ce que nous auront livré les résultats de notre enquête et des analyses établies par nous.

i. Avis général sur la réglementation en vigueur

Le clivage exposé par les réponses créant deux (2) blocs d'idées est le reflet de certaines démarches en faveur de l'inclusion des apprenants déficients moteurs ; notamment avec l'ouverture de la pratique des APSA dans le cadre éducatif formel national. Il est peu surprenant de constater ici que les structures représentants le MINESUP et le MINAS soient en accord ici. Une lettre circulaire conjointe des MINESUP et MINAS adressée aux recteurs des Universités camerounaises en 2008, encourageait ces derniers à plus de travail ; notamment sur l'adaptation des infrastructures et des aires de sport et de divertissement aux besoins des étudiants en situation de handicap. Ce qui aura conduit plus tard à l'intégration

officielle des disciplines sportives pour étudiants déficients moteurs aux JU dès l'édition de 2014.

La DDEP est restée dans son rôle : son souci d'œuvrer pour le développement des activités physiques et sportives, notamment les APSA en milieu éducatif, se retrouve un brin limité par l'absence de décret présentant les mesures d'application ; et surtout d'une réglementation nouvelle. Ceci lui permettrait d'être plus incisif dans son déploiement dans les institutions éducatives.

L'évocation de l'implication des sphères supérieures de l'État par le CNPC viendrait peut-être compléter l'idée du DDEP. Car pour avoir une nouvelle réglementation et des textes d'application des mesures à prendre pour l'inclusion éducative des apprenants déficients moteurs (par le développement de leurs aptitudes physiques), cela passe par un intérêt bien plus particulier pour les établir, les promulguer et les appliquer. L'état de contentement avec les textes actuel maintient la marginalisation des apprenants en situation de handicap moteur pour le répondant du CNPC ; et donc des difficultés pour son inclusion éducative. Son intervention paraît donc comme un cri à l'aide ; comme une sensibilisation aux pouvoirs publics, ainsi qu'aux partenaires privés à plus d'investissement dans les actions et dans les moyens afin de réussir ce projet.

Ceci donne un sens à la régulation normative de toute action publique en rapport avec le développement de l'éducation, mise en évidence par les travaux de Dutercq et Van Zanten en 2001. Celle-ci qui conduit à la construction d'un référentiel (ou d'un dispositif particulier) s'établit sur trois (3) niveaux ou dimensions précises.

- Un aspect cognitif qui impulse la compréhension de la pertinence de l'action de construction d'un référentiel, en relevant des problématiques ou situations vues comme problèmes pour l'inclusion éducative (le cas échéant).

- Un contour purement normatif qui définit le cadre d'actions et d'interventions des acteurs impliqués dans l'action publique d'éducation en contexte d'inclusion.

- Une dimension instrumentale qui produit des balises, qui s'offrent en principe de base pour l'action à mener. Cette dimension relève principalement du cadre juridique approprié porté par les instruments règlementaires ; et de la technique apportée par les acteurs au profil bien calibré pour cette action publique.

Une lecture schématique de l'application de ces dimensions est présentée à travers la figure suivante.

Figure 52

Pyramide des dimensions de l'action publique d'éducation inclusive (auteur)



De ce procédé de régulation normative de l'éducation en contexte d'inclusion, il est ainsi nécessaire pour nous de convoquer particulièrement la théorie des conceptualisations (Piaget & Vergnaud, 1996), qui complète de ce fait les réponses de nos enquêtés ; en apportant le sens de la construction des idées soutenues par la réglementation. Cette dernière permettra par la suite de définir nettement les plans à suivre pour conduire cette action (Pastré, 2011).

ii. Impulsion de l'action publique pour l'éducation inclusive par la promotion des APSA

La réponse de la FENASU complétée par celle de la DDEP pourrait trouver une justification avec le Décret d'application de la Loi portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun de 2018. Ce Décret serait en fait celui qui donnera un sens marqué aux actions de réaménagement infrastructurel national, dont aura parlé le représentant du CNPC dans sa réponse ; notamment concernant la pratique sportive et le développement des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs. Celui-ci ne peut qu'être rendu possible par toutes les Lois portant orientation du secteur éducatif national (Éducation de base et Enseignements secondaires en 1999, et Enseignement supérieur en 2001) ; Lois qui ne font aucun distinguo entre les apprenants. La Loi portant promotion des APS sur le plan national de 2018 arrive pour renforcer la raison du développement des aptitudes physiques des apprenants de tous les niveaux de l'éducation ; comme le milieu universitaire précisément.

Sur le plan mondial, la Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif de 2006 (ratifiée par l'État camerounais en 2021) est le plus récent instrument juridique onusien élaboré, afin de clarifier et de justifier le projet d'inclusion générale de ces personnes en société. Ces dernières ont le droit de recevoir une éducation

complète ; alliant développement des capacités intellectuelles, morales et physiques (Sillamy, 2006). Et précisément concernant les aptitudes motrices, la Charte internationale de promotion des APSA ouvre la pratique sportive dans les établissements d'éducation ; pour les apprenants autant valides que déficients. Ce sont tous ces construits règlementaires internationaux, dont parle le répondant représentant du SPEI. Ceux-ci pour lui, qui sont déjà assez suffisants pour être des points focaux de toutes démarches d'inclusion éducative au Cameroun.

L'on ne saurait évoquer le développement des aptitudes physiques pour les apprenants déficients moteurs (comme toutes autres formes d'aptitudes éducationnelles), sans évoquer les aspects du développement humain vu sous le prisme des objectifs du développement durable (ONU, 2015). Cette idée sera en partage avec une partie du point de vue de Thoenig (2007) ; alors que ce dernier aura évoqué la mise sur pied d'une sociologie de l'action publique, afin d'apporter des améliorations dans les secteurs de société comme l'éducation.

iii. Enjeux et défis du projet inclusif dans la construction de l'éducation

Le côté ambivalent qui transparait à travers les propos du répondant du SPEI pourrait présager l'existence de quelques éventuels vides juridiques dans la réglementation de l'action publique d'éducation inclusive au Cameroun. Ce qui confirmerait le complément ultérieur des textes juridiques de références ; comme l'ont précisément souligné les répondants de la FENASU et de la DDEP. L'hésitation constatée du représentant de la FENASU fait preuve d'une réflexion sur la réalité (pas toujours certaine) de la considération entière de tous ces enjeux. Celui-ci prenant conscience de ces derniers et des défis qui s'y greffent, suppose que les instructions reçues de la hiérarchie justifient en fait l'intérêt d'accorder encore plus d'énergie dans la mise en œuvre de l'inclusion éducative sur le plan national.

Quant aux propos du représentant du CNPC, ils paraissent plutôt comme des mesures à appliquer, des propositions ou avis pour que la réglementation soit complète. Ce qui passerait par la mise sur pied d'un référentiel règlementaire à appliquer pour l'accessibilité, qui se trouve être en gestation ; et aussi par l'intervention forte des collectivités territoriales décentralisées (CTD) dans les actions à mener pour le rayonnement des aptitudes physiques du sujet déficient moteur en milieu éducatif. Cette évocation de l'implication des CTD serait une suite cohérente et conséquente des débats posés par les élus locaux, au niveau des instances constitutionnelles supérieures ; élément qui a déjà été évoqué par le même répondant dans son avis donné sur l'axe d'entretien précédent. Le représentant du CNPC reste

donc bien assis sur sa logique. Et ceci pour celui-ci, donne se pose comme point d'appui à la considération de l'action publique mise en relief.

La problématique du développement des aptitudes physiques des apprenants en situation de handicap physique dans l'environnement éducatif formel, avant son établissement, devrait être considérée de façon stratifiée : des instances nationales qui parlent pour le bien-être des populations en milieu éducatif ; jusqu'au soutien de pointe des CTD, qui devraient également se sentir concernés comme tous les autres acteurs impliqués dans l'action. C'est ce qui donne davantage une raison à la construction d'un dispositif et/ou d'un référentiel, pour définir (avec précision) le plan de l'action publique convoquée et des étapes de sa mise en œuvre future. Exactement comme l'aura pensé Verdier dans ses travaux en 2004 ; lorsqu'il fait une mention sur le registre de coordination des idées, pour l'amélioration du secteur éducatif en général.

L'intervention des CTD dans tout projet du système éducatif a pourtant été discutée dans l'article de Fialaire paru en 2014 (comme introduction pour le compte de l'ouvrage collectif rédigé par le Groupement de recherche sur l'administration locale en Europe). Selon cet auteur mentionné, les aspects de décentralisation pour le compte de l'éducation nationale devraient toujours respecter certains droits humains ; comme l'égalité pour tous, et surtout « l'accessibilité aux jeunes et adultes handicapés. » (p. 51).

Au Cameroun particulièrement, le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la formation (2013) compte le plan de « renforcement de la gestion décentralisée » comme principe directeur rattaché aux actions publiques d'éducation ; et pour cela, les CTD « (...) doivent assumer pleinement le développement de l'éducation à la base en vertu des compétences qui leur sont transférées par la loi. » (p. 45). Et c'est exactement la Loi N°2004/018 fixant les règles applicables aux communes, qui « (...) donne aux CTD des compétences en matière de création et d'équipement des structures d'éducation et de formation. » (p. 17).

iv. Révision des instruments règlementaires

Le rire du répondant représentant de la DDEP provoqué par notre question à son endroit, et qui accompagne sa prise de parole pour donner sa réponse, est révélateur du fait que des démarches de révision de la réglementation en faveur de l'action publique d'éducation inclusive sont courantes. Il en va de soi, et c'est cette évidence (pour notre enquête concernée) qui justifie ce climat détendu par cet amusement. La mention de l'ODD N°4 qui appelle tous les états membres de l'ONU à l'application d'une éducation de qualité (ONU, 2015), paraît

comme un détail qui donne pourtant du poids à toutes démarches d'inclusion dans le système éducatif camerounais ; quel que soit le levier inclusif utilisé pour cela. Et pour le moment, les autres répondants à notre entretien veulent souligner dans leurs propos que tout est en cours dans le sens de l'atteinte de cet ODD ; mais des efforts d'amélioration restent bien possibles.

v. Action publique d'éducation inclusive au Cameroun et atteinte des ODD

Il n'est vraiment pas un fait du hasard que les états généraux sur l'éducation au Cameroun tenus en 1995 soient convoqués dans l'une des réponses pour cet axe d'entretien. Ces états généraux par qui ont conduit à la mise sur pied des différentes Lois portant orientation de l'éducation (1998) et de l'Enseignement supérieur (2001). Il se trouve même que pour nous, c'est le moteur de toutes les autres réponses. En effet, la quête de l'égalité de chance et de l'équité pour tous dans l'éducation au Cameroun est l'un des points sur lesquels les débats se sont posés. Les aspects égalitaires sont effectivement une prérogative assignée par l'État camerounais au secteur de l'éducation nationale. Ainsi, toute action éducative devrait toujours s'assurer du fait qu'elle soit ouverte, libre et de pratique égale pour tous les apprenants valides ou en situation de handicap. C'est donner du sens et du contenu au projet inclusif dans l'éducation nationale. Et l'utilisation de la pratique sportive pour déficients moteurs se présente comme un matériau important pour la réussite de ce projet. Cela semble porter ses fruits par la tenue des éditions des JU, rendez-vous sportif interuniversitaire camerounais qui offre dans son organisation générale les disciplines paralympiques pour étudiant en situation de handicap moteur depuis 2014. Ceci est prouvé par le nombre de compétiteurs qui augmente progressivement suivant les éditions de ces universiades de rayonnement des aptitudes physiques estudiantines ; ou au regard du nombre grandissant d'institutions universitaires nationales qui engagent des étudiants déficients moteurs dans les compétitions qui réservées pour leur catégorie. Toutefois, il reste encore beaucoup de choses à améliorer en état.

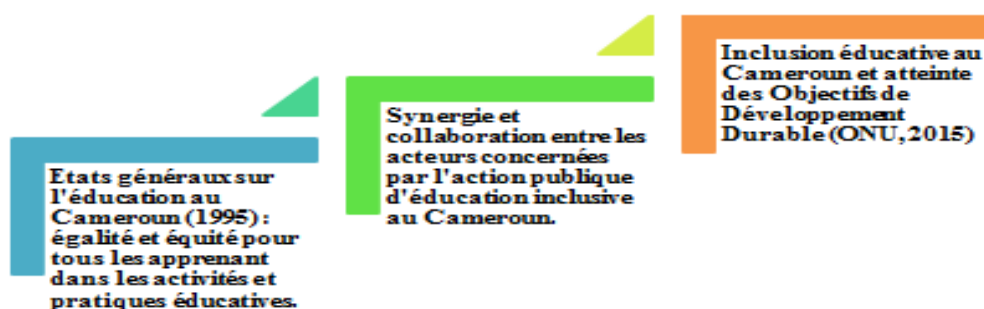
Et ces éléments à reformer dans le cadre général de l'inclusion éducative nationale reposent sur le travail en synergie des acteurs concernés par l'action publique d'éducation inclusive. Il est très important qu'il y ait un vent d'harmonie dans les actions stratégiques déployées par les acteurs publics représentés par nos enquêtés (et même les acteurs privés comme les ONG et/ou autres mécènes). Et de ce fait, la considération de l'atteinte des ODD par l'inclusion éducative au Cameroun sera actée en conséquence. C'est à ce niveau que la théorie de l'action stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) et l'intervention du concept de la communauté épistémique (Bossy & Evrard, 2010) prennent tout leur sens, dans le

déploiement de la régulation organisationnelle de toute action publique en vue de l'évolution de l'éducation (Dutercq & Van Zanten, 2001).

La figure suivante se place comme un résumé ou un récapitulatif, qui présente le processus progressif par lequel toute action publique en éducation au Cameroun vise l'atteinte des ODD ; notamment par le défi de réussite du projet d'inclusion éducative sur le plan national.

Figure 53

Processus ascendant pour l'atteinte des ODD en contexte d'inclusion éducative (auteur)



Compte tenu du fait que le projet de mise en œuvre de ladite action publique ait été convoqué dans certains propos de nos enquêtés comme élément de concrétisation de la réglementation en vigueur, il est donc important pour nous de poursuivre notre débat dans ce sens.

2.1.2. MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE

La réglementation qui soutient l'idée d'une action publique d'éducation inclusive (par la promotion des APSA), impose logiquement une application sur le terrain de l'environnement éducatif formel national. C'est ce qui a constitué le contenu de nos échanges avec nos répondants.

Le débat sur le décryptage opéré de la mise en œuvre de cette action publique sur le plan national sera fait, au regard de ce que nous auront livré les résultats de notre enquête et des analyses établies par nous.

i. Application de la réglementation pour une mise en œuvre de l'action publique

Avec les réponses de nos enquêtés, nous avons mis en évidence des mots ou concepts évoqués qui constituent les champs lexicaux de la difficulté de mise en œuvre de cette action publique d'éducation inclusive ; par le développement et la valorisation des aptitudes physiques. Ces difficultés sont ainsi vues sous deux (2) angles : le diagnostic posé, et des mesures correctives.

➤ Pour le diagnostic posé de ces difficultés, nous avons les mots suivants :

- « réticence », autant pour les acteurs que les principaux sujets pour qui l'action publique doit être menée ;

- « sceptiques » serait conséquent à la réticence évoquée plus haut, qui justifie le doute général des personnes suscitées ;

- « timide », pour qualifier l'état général de cette action publique mise en œuvre qui manquerait de caractère actif ;

- « lent » justifiant ainsi le fait que la mise en œuvre de cette action publique pèse dans son déploiement ;

- l'expression « quand même » donnée par l'un de nos répondants (afin de préciser que la mise en œuvre de cette action publique d'éducation inclusive est présente) confirme le fait que celle-ci soit peu convaincante, et présenterait de ce fait des zones d'incertitudes dans son déploiement.

➤ Dans le sens de la résolution de ces difficultés, nous avons les mots-clés suivants :

- « sensibilisation », mesure à appliquer auprès de tous les acteurs et même des sujets bénéficiaires ;

- « concertation », élément assez important qui permettra aux acteurs de saisir tous les défis à relever, ainsi que de s'accorder pour mieux implémenter l'action publique d'éducation inclusive concernée.

Les projets de sensibilisation et de concertation convoqués ici comme mesures de pointe pour réduire les difficultés (relevées) de mise en œuvre de cette action publique d'éducation inclusive particulière, ne peuvent s'appliquer que s'il existe une synergie d'action entre les acteurs impliqués. Ceci permettra de définir les pôles d'actions entre tous les acteurs, et l'objectif à atteindre qui est la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun. Dans le cas du milieu universitaire particulièrement, ce résultat s'observe particulièrement pendant les JU ; avec les compétitions paralympiques. L'organisation de ce rendez-vous sportif entre les Universités camerounaises, portée par la FENASU du MINESUP (le BEN particulièrement), se place donc comme le moteur de cette concertation. La FENASU devrait donc saisir véritablement cette occasion, afin de construire une véritable stratégie avec les acteurs publics qui nous paraissent sur le coup importants dans les démarches de prise en charge du potentiel (physique) des personnes en situation de

handicap moteur précisément : le SPEI du MINAS, la DDEP du MINSEP et le CNPC. Ces derniers ne devraient donc plus se positionner comme de simple « accompagnateur » (pour reprendre le propos du répondant de la DDEP) ; mais s'impliquer davantage dans la tâche qui incombe ici à tous. Cela rejoindrait en fait l'idée du « pentagone de l'action publique » (Lascoumes & Le Galès, 2012) ; qui permet de tracer le déroulement d'une action publique, en définissant cinq (5) pôles distincts et en interaction étroite.

- Les acteurs qui doivent s'impliquer dans la construction du projet, et véritablement agir ; sans se placer juste comme des accompagnateurs. Ils doivent de ce fait établir des stratégies particulières, pour la réussite de leur action.
- Les représentations de l'action publique à mener par les acteurs avant sa mise en œuvre nécessitent une bonne et adéquate compréhension des enjeux et défis à relever par l'intervention des acteurs.
- Les institutions ici définissent le cadre d'action porté par la réglementation en vigueur. C'est cette dernière qui détermine la mise sur pied d'une pareille action publique.
- Le processus renvoie aux démarches de mobilisation des ressources réunies par les acteurs ; afin de réussir l'implémentation de cette action publique d'éducation inclusive.
- Le résultat obtenu est la manifestation des effets produits par l'action.

Le résultat évoqué ici se manifeste avec la valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs ; matérialisé par la pratique des APSA à travers les compétitions paralympiques aux JU. Mais les réponses de nos enquêtés exposent des pesanteurs dans l'action qui conduit à ce résultat. L'un d'eux, le représentant du SPEI, mentionnera que le « (...) changement est progressif... », en adoptant un ton peu sarcastique. Tandis que les répondants de la FENASU et du CNPC poseront un diagnostic véritable en relevant des problèmes ; et énonceront des pistes de solution globalement tenues par une cohésion et une harmonie entre les acteurs. La DDEP assumera son rôle de tampon. Et juste au regard de toutes ces réponses, nous comprenons bien qu'il se trouve des incompréhensions, des ambiguïtés dans la saisie véritable de l'action publique d'éducation inclusive interpellée dans notre recherche.

ii. Synergie entre le jeu des acteurs impliqués dans l'action publique

Le plateau de réponses différentes et discordantes servi par nos enquêtés signifierait vraisemblablement un manque de compréhension d'un véritable travail synergique mis en en

cause ici. Ce dernier nécessite une forte implication de tous les acteurs dans les actions à mener ; et donc une préparation commune générale.

Tout commence par la FENASU qui se trouve être le principal porteur de ce projet inclusif, par l'organisation des compétitions paralympiques pour étudiants déficients moteurs durant les JU. En effet, l'interprétation que nous faisons de l'intervention du répondant qui représente directement cette institution, expose l'état de confusion entre travail collaboratif et travail synergique. En effet, il situe les actions de la FENASU dans une position qui ne nécessite qu'une simple collaboration des institutions convoquées (MINAS, MINSEP et CNPC). Il se trouve donc que la perfection évoquée de cette collaboration ne se limite qu'à un appel d'assistance (plus ou moins important) des autres acteurs ; dans une pleine organisation menée de main de maître par la FENASU.

Il semblerait donc que les autres puissent avoir le sentiment d'être de simples spectateurs de l'activité déjà totalement organisée par une seule institution, qui ne les appelle que pour un soutien quelconque. Ou alors, pour présenter aux yeux du public le fait que l'action en vue de promouvoir le potentiel physique de l'apprenant (étudiant) déficient moteur soit partagée par tous. Nous pouvons de ce fait comprendre l'intervention du répondant du CNPC, principale structure de promotion du sport pour déficients au Cameroun ; ce dernier qui trouve que les actions soient individuelles, et bien plus encore éparpillées. Par la réponse du représentant du CNPC, on pourrait remarquer que la structure elle-même ne se dédouanerait pas de ce constat relevé ; car l'on aurait espéré suivre un exemple de synergie (et/ou de collaboration) entre elles et d'autres acteurs. Mais sa réponse laisse une petite lueur de croire en un travail synergique, par son propos qui convoque de « (...) véritables démarches synergiques entre les acteurs. » ; donc il existerait tout de même des soupçons de travaux d'équipes.

Et ces soupçons s'expriment à travers la réponse du représentant du SPEI au MINAS ; celui-ci qui expose de récents partenariats de travail (et non juste des collaborations) avec certains acteurs publics (de l'éducation nationale). Mais pas spécialement avec la FENASU (au MINESUP) ; et encore moins avec le MINSEP (par la DDEP), ou avec le CNPC qui n'a même pas été cité. Ce qui pourrait participer au ralentissement du développement, du rayonnement et donc de la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant (étudiant) déficient moteur au Cameroun. Cet avis exprime une ignorance de la lettre circulaire conjointe N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS relative au renforcement du projet d'inclusion des étudiants déficients dans les Universités camerounaises en 2008 ; lettre qui pourtant pouvait servir de véritable base de partenariat entre les services du MINAS (représentées ici

par le SPEI), et le MINESUP par les actions de la FENASU (avec forcément une implication marquée de la DDEP du MINSEP, et enfin du CNPC). Le répondant de cette dernière institution citée aura relevé une absence de collaboration avec les acteurs non gouvernementaux ; pourtant ceux-ci, dont les implications générales sont présentées par le DPNPPHCPA produit par le MINAS en 2017, pourraient également participer activement à la réussite de l'inclusion éducative échéante. Un œil se jette particulièrement sur les ONG, la société civile, les CTD et les conseils régionaux (qui pourraient aussi aider dans la prise en compte des enjeux d'éducation inclusive au Cameroun), etc.

La réponse donnée par notre enquêté représentant de la DDEP confirme une absence de synergie et d'actions directes. Celui-ci par sa reconnaissance du fait que l'institution ne puisse s'impliquer que si elle est sollicitée en état, ou sa faible présence constatée et reconnue aux travaux des acteurs partenaires, relève également que la simple collaboration n'est pas aisée. Les propos de ce représentant sont révélateurs d'une synergie faible ou absente entre les acteurs.

Le travail synergique entre les acteurs est un élément déterminant pour analyser la mise en œuvre et le fonctionnement de l'action publique d'éducation inclusive, visant la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun. Il serait presque évident à travers les réponses de nos enquêtés qu'il n'existe pas une véritable stratégie d'actions ; ce qui expliquerait le fait que les compétitions paralympiques aux JU restent vraisemblablement dans le spectre de la simple promotion. Il se trouverait donc un déséquilibre au niveau de l'application ou de la mise en œuvre ; qui justifie de ce fait un déphasage sur les étapes d'actions à mener. Cette situation se place en légère contradiction avec les travaux généraux de Dreatlants et Maroyen 2007. Ceux-ci positionnent ce fonctionnement sur deux (2) perceptions :

- la connaissance de ce qu'il faut faire, afin d'établir une véritable stratégie d'actions à mener ;
- les savoirs et techniques nouvelles appropriées pour établir, déployer et réussir les actions à mener.

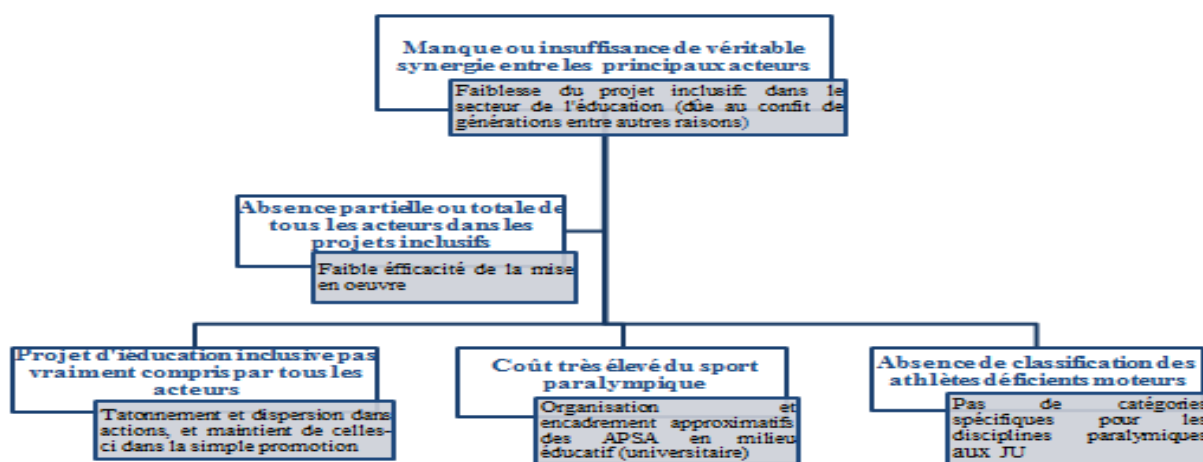
L'une ou l'autre perception conduirait de toute façon à rendre cet aspect de l'éducation inclusive sur lequel s'est focalisée notre étude, plus porté vers le concept international de « l'éducation pour tous » ; en considérant dans les actions les moyens d'atteinte des ODD (égalité, inclusion, éducation de qualité, etc.).

iii. Traitement individuel de chaque acteur convoqué et projet d'inclusion universitaire

Les avis de nos enquêtés sur la situation nous auront permis de présenter l'arbre de problèmes et des conséquences associées ; présentées par ordre décroissant d'incidence négative sur la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

Figure 54

Arbre des problèmes limitant l'implication des principaux acteurs au projet d'inclusion universitaire concerné et conséquences associées (auteur)



L'arbre des problèmes, ressorti à partir des réponses de chacun de nos enquêtés, est révélateur d'une situation trouble dans la mise en œuvre de cette action publique d'éducation inclusive sur le terrain universitaire camerounais. Notamment, il justifie une difficulté de compréhension du rôle de chaque acteur dans ce projet (si même chacun en a véritablement un à jouer). Par conséquent, l'implication et/ou l'intervention active de chaque acteur se trouvent limitées, réduites, voire inexistantes ; et de ce fait, le projet inclusif se trouve ainsi compromis.

La situation exposée ici à travers les réponses de nos enquêtés met en cause l'activité et/ou les interventions des acteurs dans les démarches d'apports de connaissances et de techniques nécessaires ; pour rendre plus dynamique ce projet inclusif en milieu universitaire camerounais. Pourtant, les travaux de Maxcorriveau (2019) ont permis de saisir les différents critères pour réussir l'activité synergique des acteurs ; ce qui définit entre autres la régulation normative soutenant un projet éducatif du genre. En effet, un dysfonctionnement semble installé entre la compréhension des instruments règlementaires, le jeu entre les principaux acteurs pour une grande action commune, et la mobilisation des ressources nécessaires à la

réussite du projet inclusif décrit pour le milieu universitaire (et par ricochets, les autres milieux d'éducation formelle). La dynamique d'activité, suivant le modèle retranscrit par Engeström en 2001, ne se met donc pas convenablement en marche ; justifiant un manque de fluidité entre les institutions (acteurs) impliquées dans cette action publique d'éducation inclusive.

iv. État de diffusion des APSA en milieu éducatif

Nos enquêtés ont exprimé trois (3) points de vue généraux sur le propos :

- un manque total de vulgarisation et de communication des APSA dans les environnements éducatifs ;
- une diffusion modérée et/ou faible des APSA en milieu éducatif ;
- une communication déjà observable et remarquée sur les APSA en milieu éducatif.

Nous avons pu récapituler des tendances sur l'état de diffusion des APSA en milieu éducatif camerounais, dans une figure présentant ces regroupements d'idées retranscrites par les réponses de nos enquêtés.

Tableau 56

Regroupements des tendances sur l'état de diffusion des APSA en milieu éducatif camerounais (auteur)

DIFFUSION DES APSA INEXISTANTE EN MILIEU ÉDUCATIF (CNPC)	DIFUSION FAIBLE DES APSA EN MILIEU ÉDUCATIF (FENASU ET DDEPS)	DIFFUSION DES APSA DÉJÀ PRÉSENTE EN MILIEU ÉDUCATIF (SPEI)
• Eléments d'amélioration • Communication sensibilisation et • Formation et information	• Eléments d'amélioration • Action de la gouvernance des institutions éducatives (gouvernance universitaire particulier) en • Participation des étudiants athlètes déficients moteurs • Intervention des CTD	• Element d'amélioration • Contribution des médias

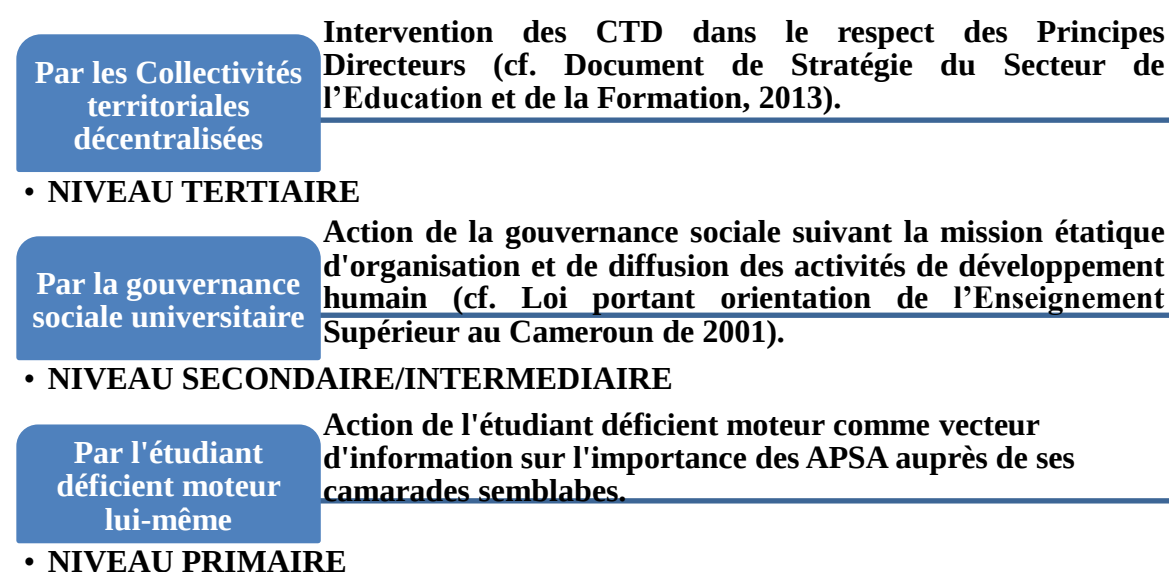
L'observation de ces tendances montre un rassemblement naturel des professionnels de l'éducation physique et sportive, représentés par les répondants de la FENASU et la DDEP. Ces derniers, comme exprimant un désir de développement de leur spécialité professionnelle, expose ainsi les mesures pour améliorer la pratique des APSA par une diffusion à trois (3) niveaux d'intervention.

- ❖ Un niveau de base ou primaire porté par les athlètes déficients moteurs, d'abord apprenants, auprès de leurs camarades de même constitution physique. Ceux-ci devraient présenter à leurs amis d'étude, les bienfaits de la pratique des APSA comme élément facilitateur de leur inclusion dans la sphère éducative ; et se poser ainsi comme des vecteurs d'informations et de formation au premier ordre. Leurs exemples devraient être un témoignage parlant, afin de susciter l'intérêt auprès de leurs pairs. Ce palier sera convoqué en partie dans les autres études ; et ne concerne pas directement l'action publique appliquée.
- ❖ Un niveau intermédiaire ou secondaire porté ici par le chaînon administratif des structures éducatives en interne. Pour le milieu universitaire en contexte d'inclusion, la gouvernance de chaque Université camerounaise avait déjà été interpellée d'une manière ou d'une autre à ce travail de diffusion (et donc de promotion) des APSA ; à travers la lettre circulaire conjointe des MINESUP et MINAS à l'attention des Recteurs des Universités camerounaises en 2008. Mais suivant le Document de Stratégie de Développement de l'Université de Yaoundé 1 paru en 2018, c'est l'aspect social de cette gouvernance universitaire, qui devrait s'occuper de façon bien plus précise d'une éventuelle diffusion des APSA dans le campus universitaire. Ce palier a particulièrement été traité dans le décryptage de la deuxième étude. En effet, l'une des missions de l'Enseignement supérieur assignées par l'État camerounais est l'organisation et la diffusion des activités de développement humain (cf. Loi portant orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun de 2001).

Le dernier niveau, dit niveau tertiaire, sera ainsi représenté par l'activité des CTD dans le secteur éducatif de leurs localités respectives. Elles doivent être des appuis de taille pour l'inclusion des couches vulnérables ; et soutenir toute démarche visant à inclure ces populations, notamment dans le projet éducatif local et pour la promotion d'une éducation locale de qualité (sans exclusion). L'État camerounais aura bien transféré des pouvoirs d'action en éducation aux Collectivités locales (cf. Loi fixant les règles applicables aux communes de 2004) ; ce qui sera renforcé dans le contenu des Principes Directeurs d'intervention dans l'environnement éducatif (Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation de 2013). La figure suivante présente un rendu schématique de ces niveaux de diffusion éducative des APSA.

Figure 55

Niveaux de diffusion des APSA dans l'environnement éducatif (auteur)



L'appel des CTD, répété une fois de plus, confirme en effet le constat déjà fait par nos enquêtés un peu plus tôt : tous les enjeux d'inclusion éducative n'ont pas été pris en compte ou considérés dans la construction de cette action publique d'éducation. Et principalement, la diffusion et la communication sur les bienfaits de la pratique sportive pour les personnes en situation de handicap en milieu éducatif (les déficients moteurs en situation d'apprentissage particulièrement) doivent participer à la prise en compte de ces enjeux d'inclusion en éducation. Point évoqué par le répondant du CNPC, qui devra voir l'apport des organes de médias traditionnels et des NTICE mentionné par le répondant du SPEI.

Du fait qu'il a été relevé dans certaines interventions la réalité de la prise en compte incomplète des enjeux et les défis de l'inclusion éducative dans la démarche de promotion des APSA, il est clair qu'il pourrait exister des éléments absorbant le déploiement global de l'action publique impliquée ici. La suite de notre débat sera focalisée vers l'analyse de ces limites.

2.1.3. LIMITES POTENTIELLES DE L'ACTION PUBLIQUE

La mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive (par la promotion des APSA) doit toujours être évaluée progressivement. Le point important à soulever au cours de cette évaluation se pose au niveau des limites à la démarche générale. C'est ce qui a constitué le contenu des échanges ici avec nos répondants.

L'interprétation et la discussion de cette mesure d'évaluation de ladite action publique seront faites, en restant fidèles aux interventions livrées par nos enquêtés durant notre terrain d'étude.

i. Vides juridiques et positionnement dans la réglementation en vigueur

En essayant de rassembler les idées de nos répondants, nous avons deux grandes tendances qui ont fait surface.

- Une large majorité des répondants (FENASU, DDEP, CNPC) est consciente de l'existence des vides juridiques dans la réglementation ; ainsi que des incompréhensions de celle-ci par les acteurs. Ces situations se placent comme des freins à la mise en application de l'action publique d'éducation inclusive, en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun. Ce résultat global pourrait absorber l'évolution de l'éducation inclusive dans le pays, par un défaut de conceptualisation. Cette notion convoquée par de nombreux chercheurs (Vergaud, 1996 ; Pastré, 2011), justifie la nécessité de comprendre le sens et la raison d'une action ; afin de mieux l'aborder et d'atteindre les objectifs. Il est important de souligner que les trois (3) répondants qui soutiennent cette tendance sont directement impliqués dans la promotion et le développement de l'inclusion en éducation par le sport ; chacun dans son couloir d'activités précis.
- La seconde tendance est uniquement constituée d'un répondant (SPEI) qui confirme l'inexistence des vides juridiques ; mais évoque la nécessité d'instaurer une punition pour un manque d'application de la réglementation. C'est une volonté exprimée d'appliquer l'état de droit (possible pour la conduite de toute forme d'action publique), évoqué par de nombreux travaux de recherche ; et qui permet d'assurer et de contrôler les régulations dans un secteur de société bien précis, dans le respect de l'égalité pour tous et des droits de l'Homme (idée extraite du site internet des Nations Unies). Le chantier de la promotion des APSA en milieu éducatif semble n'être pas la priorité des activités du service institutionnel représenté par ce répondant.

Il se trouve donc un conflit d'idées entre ces deux tendances antagonistes. Le SPEI représentant du MINAS, tutelle garante de la promotion et de la protection des personnes en situation de handicap au Cameroun et notamment dans le secteur de l'éducation nationale (entre autres démarches), s'oppose aux trois autres institutions (FENASU représentant du MINESUP, DDEP représentant du MINSEP et CNPC) qui ont plutôt le souci de promouvoir

l'inclusion dans l'éducation par les APSA. Ce choc d'opinions expose bien la présence d'un flou dans la réglementation actuelle en faveur de cette action publique d'éducation nationale. Il est évident qu'une pareille situation alourdit les stratégies de mobilisation autour de cette réglementation : soit elle n'est effectivement pas comprise par tous les acteurs impliqués ; soit il y aurait encore des manques, ou des éclaircissements nets et précis. La coercition légitime et voulue exprimée ici dans le cas d'un refus d'application de ces instruments règlementaires, peinera donc de produire un effet voulu par notre enquête qui l'a évoquée. Il est plus important que tous les acteurs puissent être sur la même longueur d'onde, dans la saisie et la manipulation de cette réglementation ; afin de toujours garantir la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun.

ii. Difficultés de mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive

Autant de précisions relevées qui font état des nombreuses difficultés dans la mise en œuvre de l'action publique d'éducation inclusive mise en exergue dans cette étude, sont des éléments qui pourraient ralentir les démarches vers le développement effectif et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Les frustrations évoquées par l'un des répondants, suite au défaut de classification, ne sont qu'une continuité de la situation qui semble déjà prévaloir depuis la construction du projet inclusif général par la promotion et le développement des APSA en milieu éducatif formel.

En effet, si la réglementation en vigueur présente déjà des soucis de précisions (vides juridiques, absence de textes d'application, etc.), ceux-ci auront de la peine à être compris par tous les acteurs impliqués dans les démarches pour l'éducation inclusive. De ce fait, les fondements (juridiques surtout) et les instruments de cette action publique d'éducation nationale particulière devraient avoir une base solide, afin de justifier son impact positif sur le système éducatif national (placé au défi de l'atteinte des ODD). Ce sont même les deux premières composantes de toute action publique, décrites dans les travaux de Hassenteufel (2011). Nous nous attardons donc sur la dynamique perturbée des instruments de cette action publique d'éducation inclusive : *les déséquilibres règlementaires constatés ne peuvent qu'avoir un effet négatif sur les instruments scientifiques et leur expertise apportée par la communauté épistémique convoquée (régie par les acteurs et le jeu qui devrait exister entre eux) ; *ce deuxième niveau d'instruments aura aussi une influence négative sur les instruments techniques, ultime pallier instrumental qui définira des perturbations au niveau du déploiement sur le terrain (accompagnement, financement, adaptations, formations et informations, classification). Nous rappelons que c'est Lascoumes (2007) qui aura décrit

l'agencement normal de ces différents ordres instrumentaux de toute action publique, qui se veut pertinente et importante pour un système précis.

Les réponses des répondants expriment donc une déconnexion générale des fondements, mais surtout de la chaîne instrumentale de l'action publique d'éducation inclusive par l'utilisation des APSA pour les apprenants déficients moteurs au Cameroun. La mise en œuvre qui devrait suivre sereinement ne pourra que présenter des coquilles dans son exercice.

iii. Activités para éducatives et valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur

La divergence des avis observée à ce propos montre en fait des difficultés dans le développement des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun ; et donc de valorisation optimale du potentiel moteur de celui-ci. Un premier enquêté, en exprimant le fait que les activités para éducatives ne sont pas les seules à considérer, soulève au fond les peines que rencontrent les apprenants à mobilité réduite au sein des campus ; et un autre répondant a relevé l'absence des activités physiques et sportives de base (pour la santé). Un autre répondant encore, bien qu'exprimant un avis contraire aux deux premiers, n'aura pas hésité à présenter la faiblesse de la sensibilisation sur les APSA auprès des apprenants. Le dernier enquêté, malgré sa position floue, exprime sans s'en rendre compte (peut-être bien) la lenteur, voire la léthargie dans les actions d'inclusion en éducation du genre.

La réalité de l'avis des représentants de la FENASU et du CNPC contre celui du répondant de la DDEP (modérément), exprime clairement une limite de moyens pour un développement précis des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur. La réponse ambiguë du représentant du SPEI n'arrange pas la situation. Il existerait donc un souci d'intégration des APSA de façon plus ordinaire et fluide dans l'environnement éducatif ; afin que cela ne soit plus l'apanage unique des activités para éducatives. Et ceci commence par faciliter la mobilité de cet apprenant dans l'institution éducative d'accueil ; ensuite d'instaurer des disciplines sportives d'enseignement pour cette catégorie. Cette situation relève purement des démarches de régulation organisationnelle dans l'évolution du système éducatif (Dutercq & Van Zanten, 2001).

iv. Développement des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs et des curricula d'études

De façon générale, nos enquêtés ont relevé la nécessité de l'intégration des enseignements visant le développement des aptitudes motrices des apprenants déficients moteurs. Comme l'a

souligné dans le fond le répondant de la FENASU, ceux-ci doivent bénéficier d'une éducation complète et globale de la même façon que les apprenants valides (Sillamy, 2006). Les concepts novateurs d'éducation pour tous (thème de la conférence mondiale sur l'éducation, 1990), et d'éducation de qualité (ONU, 2015) sont donc convoqués, pour renforcer l'aspect égalitaire que devrait apporter le processus éducatif dans son entièreté.

Pour cela, les représentants du DDEP et du SPEI n'ont pas manqué de mentionner que des travaux sont en cours d'exécution ; pour la conception des programmes d'enseignement spécifiques au développement physique des apprenants en situation de handicap moteur (pour le cas échéant). Ces travaux prennent leur essence d'un cadre réglementaire précis, qui construit l'idée de la pratique des activités physiques et sportives pour tous les apprenants du milieu éducatif formel : la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun (2018) ; la Loi portant protection et promotion des personnes handicapées (2010), et son Décret d'application (2010) ; et l'association de toutes les Lois portant orientation de l'éducation nationale (1998 et 2001).

Quant au répondant du CNPC, sa position est de nature à donner une forte responsabilité aux apprenants déficients moteurs, d'être eux-mêmes porteurs d'une pareille problématique éducative les concernant directement. Il est ainsi convoqué la participation active de ces apprenants (qui revendiquent une éducation complète, et notamment la garantie de leur développement moteur), dans l'impulsion des projets pour leur bonne formation. C'est un tout petit peu similaire à l'idée que développe l'auteur Tchoupie (2017) ; ce dernier, dans le chapitre qu'il développe dans un ouvrage collectif, convoque plutôt la participation de l'étudiant dans les élans réformateurs et constructeurs du système universitaire camerounais. L'intervention de ce répondant est davantage pertinente, car de nombreux travaux traités de l'absence d'implication ou de participation des personnes en situation de handicap dans les décisions prises pour leur propre épanouissement (Oliver, 1990 ; Stiker, 2013). Et c'est pour éviter que les apprenants déficients moteurs restent dans une position de dépendance quasi absolue pour toutes actions publiques conduisant à leur développement physique, comme l'aura pensé Bouttet (2015) dans ses travaux relatifs à sa thèse doctorale, que notre répondant aurait fait cette proposition.

Le bilan apporté par le répondant du SPEI particulièrement expose nettement une défaillance (à rétablir) dans l'évolution du système éducatif camerounais ; notamment avec les démarches d'inclusion. Et les bilans des autres répondants donnent des pistes éventuelles

pour une meilleure démarche d'actions. C'est à ce niveau que les procédés de régulation de l'éducation (Dutercq & Van Zanten, 2001) trouvent vraiment leurs importances pour notre étude.

- La régulation organisationnelle pose les balises d'une meilleure organisation des actions à mener ; en définissant une meilleure stratégie et les moyens pour atteindre les objectifs.
- La régulation normative agit pour compléter la précédente régulation, qui donne un sens à l'action à mener. Elle a besoin des réflexions et des raisonnements des acteurs, afin d'établir des écarts entre les objectifs posés au départ et ceux obtenus à la fin ; comme l'aura pensé Muller en 2000. Ceci pousse les acteurs à une remise permanente en question sur la démarche à adopter, par des évaluations régulières des référentiels et/ou dispositifs construits pour une meilleure conduite du système éducatif camerounais soumis à l'épreuve de l'inclusion.

Ces deux formes de régulations convoquent forcément une « mobilisation permanente des stratégies coopératives » (Tchoupie, 2017) entre les intervenants de l'action publique d'éducation inclusive par la promotion des APSA dans le secteur éducatif national. Ceci interpelle un jeu d'actions à plusieurs niveaux « (...) dont le résultat, toujours incertain, dépend de la capacité des acteurs publics et privés à définir un espace commun de sens, à mobiliser des ressources d'origines diverses et à mettre en place des formes de légitimation [...] des décisions. » (Muller & Surel, 1998).

2.2. CAS DES RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

Notre travail ici consistera à faire un débat sur le traitement des résultats de nos échanges avec nos enquêtés portant sur quatre (4) indices de gouvernance sociale universitaire (gouvernance universitaire d'inclusion pour cette étude) ; indices retenus parmi ceux présentés dans le Document de Stratégie de Développement de l'Université de Yaoundé 1 (2018). Ce sont eux qui nous ont semblé être mieux adaptés à la démarche inclusive des étudiants déficients moteurs à travers l'action des œuvres universitaires.

L'idée générale des interventions de nos enquêtés (les Chefs de DASA des Universités) en début d'échange fait ressortir l'avis commun de défendre l'inclusion universitaire par la pratique des APSA ; qui se place comme une pratique encore bien nouvelle à l'IUS. Et le projet inclusif académique passe bien par la promotion de nouvelles pratiques ; celles-ci qui devraient absolument respecter la dignité et les droits humains, et l'atteinte des ODD propres

à l'éducation (ONU, 2015). La gouvernance éducative convoquée dans cette étude développe spontanément la démocratisation (Bäckman & Trafford, 2008), et la responsabilité sociale (Le Maux, 2016 ; Larran & Andrades, 2017 ; Abdelilah, 2019). De ce fait, toutes les mesures évoquées par nos répondants pour la réussite de ce projet inclusif par la pratique sportive pour étudiants déficients moteurs répondent à la considération des trois (3) dimensions d'inclusion développées par Pillant en 2012 : * l'humain représenté ici par l'étudiant déficient moteur ; * le service représenté ici par la stratégie de gouvernance universitaire d'inclusion ; * et le territoire représenté ici par chaque institution universitaire camerounaise.

2.2.1. FONCTIONNEMENT ET REPRÉSENTATIVITÉ DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE A L'UNIVERSITÉ

L'inclusion académique par l'usage de la pratique des APSA pour les étudiants déficients moteurs passe par un examen du fonctionnement et de la représentativité de ces activités dans le tissu universitaire (associatif et sportif). C'est ce qui a fait le contenu de cette première partie d'échanges avec nos enquêtés.

C'est à la base des analyses faites des interventions de nos répondants, que nous nous lançons dans un débat particulier sur la présente thématique.

i. Disciplines paralympiques dans le club olympique universitaire

La marque d'inclusion des étudiants déficients moteurs dans les Universités camerounaises, notamment par l'intégration effective du handisport dans le mouvement sportif académique déclarée par les répondants de cette étude, suit l'orientation nationale de l'Enseignement supérieur du pays. La Loi qui porte cette dernière sortie en 2001 relève dans la disposition de son article 2 l'élément « (...) de diffusion des connaissances ... éthiques » pour l'émergence de l'humanité. Le chef de DASA de l'UDs aura relevé cet aspect spécifique, par la promotion des valeurs éthiques par toutes les disciplines sportives ; y compris donc le handisport universitaire. La considération des APSA dans le club olympique académique est une preuve de développement de la démarche inclusive dans l'Université ; en donnant à celle-ci une dimension portée sur l'être humain (ici l'étudiant déficient moteur), l'un des points forts de l'inclusion dans les organisations défini par Pillant (2012). Et de ce fait, sont ainsi respectés les grands canons d'inclusion éducative mondiaux et nationaux définis par : les droits de l'Homme ; l'égalité et l'équité pour tous ; l'éducation pour tous ; le sport pour tous ; le développement durable.

ii. Techniques de détection de talents

Les réponses de nos enquêtés témoignent de l'existence véritable d'un plan stratégique d'inclusion académique des étudiants déficients moteurs, par la détection des talents susceptibles de pratiquer les APSA universitaires. Cela vise déjà l'idée du développement de leurs compétences physiques, et la valorisation ultérieure de celles-ci à travers des performances meilleures aux JU. Ceci entre dans la stratégie générale de développement des Universités camerounaises au niveau de la gouvernance universitaire sociale ; stratégie contenue par exemple dans le Document de stratégie de développement de l'UY1 (2018), que nous avons exploité particulièrement pour notre travail.

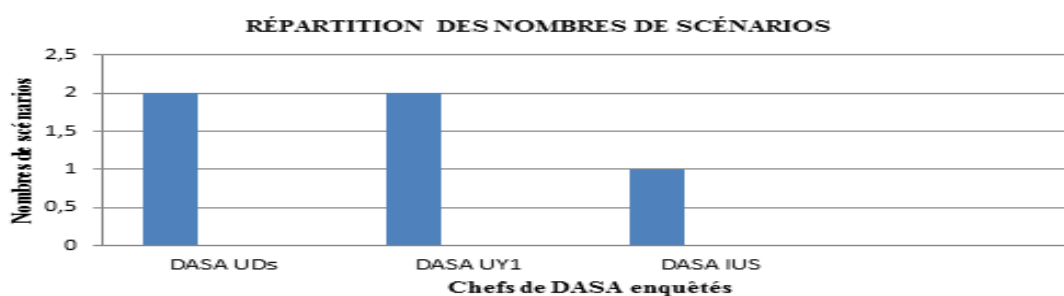
Les différentes stratégies de détection développées par nos répondants témoignent du souci de démarche d'inclusion académique en déploiement dans le milieu universitaire. Les chefs des DASA des Universités d'État ont mis un peu plus d'accent par l'usage de certains mots et expressions sur cet aspect ; celui de l'IPES est plus resté dans une situation comme ordinaire, pouvant expliquer le fait qu'il ne fait vraiment pas de différences entre les étudiants valides et les étudiants déficients moteurs. Ce dernier a exprimé le fait que la pratique des APSA reste nouvelle, surtout dans une institution académique comme la sienne. De ce fait, des mesures doivent toujours être prises, afin d'assurer le développement du projet d'inclusion dans les institutions comme les Universités. C'est en fait l'idée que développe Pillant en 2012, lorsqu'il évoque dans ses travaux des dimensions du projet inclusif ; notamment sur le service offert par l'institution, et l'environnement.

iii. Présence des APSA uniquement pour déficients moteurs

L'histogramme suivant présente la répartition des différents scénarios établis par l'analyse par le logiciel Tropes, des différentes réponses des chefs de DASA ; pour justifier de la seule présence actuelle des APSA pour déficients moteurs dans les institutions universitaires camerounaises. Cet histogramme a été conçu grâce au logiciel Microsoft Excel.

Figure 56

Histogramme de répartition des scénarios définis par les réponses des Chefs des DASA



Il est remarqué que les Chefs de DASA des Universités publiques définissent chacun deux (2) scénarios ; contre un (1) seul pour celui de l'IPES représentée.

- Le Chef de DASA de l'UDs accusera la problématique de la classification des catégories sportives pour athlètes déficients ; et des cas d'injustices, remarqués notamment par l'absence de comptabilisation des distinctions paralympiques dans le classement général des JU. Le point sur la logistique et le matériel adaptés pourrait justifier ces causes convoquées par notre répondant.
- Pour le Chef de DASA de l'UY1, il confirme le souci de logistique approprié en indexant particulièrement les moyens financiers réduits. Il interpelle également une défaillance dans l'encadrement technique.
- Quant au Chef DASA de l'IUS, le mimétisme de ce qui est d'actualité pendant les JU, expliquerait la promotion unique des disciplines paralympiques pour déficients moteurs dans les Universités.

Nous remarquons qu'une emphase a été marquée principalement sur la logistique ; et de façon spontanée, nous pensons directement aux aléas des infrastructures. Ceux-ci qui font l'objet du débat pour un prochain acte.

Les résultats obtenus et analysés en état n'interviennent que pour donner une justification nette de la réalité selon laquelle, seules les APSA pour déficients moteurs sont pratiquées en milieu universitaire. Bien que cela puisse paraître comme un grand pas à la promotion de l'inclusion académique, il n'en demeure que cette situation puisse poser à la longue des frustrations chez les autres étudiants déficients.

Tout d'abord, le clivage visible avec la répartition des scénarios établi par les réponses des chefs des DASA des Universités d'État, et celui de l'unique IPES est révélateur du fait qu'il pourrait se glisser certains déséquilibres dans la perception même de la présence unique des disciplines sportives pour déficients moteurs au sein des campus universitaires. L'institution universitaire privée n'est encore que dans une dynamique mimétique de l'offre de la FENASU dans son organisation des JU. Tandis que les Universités publiques définissent plusieurs raisons, parmi lesquelles sont mises en lumière des frustrations déjà pour les étudiants athlètes déficients moteurs durant les JU ; interpellant ainsi la FENASU pour rectification du tir (idée extraite du propos du chef de DASA de l'UDs). Malgré cette répartition des scénarios, il est évident que la promotion des APSA uniquement pour les étudiants déficients moteurs restera encore gérable dans les Universités ; au détriment des autres catégories d'étudiants déficients.

Bien que la FENASU soit mise principalement en cause, il se camouflerait aussi par les réponses de nos enquêtés des turbulences dans les systèmes de gouvernance universitaire d'inclusion par les APSA. L'encouragement de ces activités pour tous les étudiants déficients (moteurs et autres) au sein des campus universitaires reste un défi à relever par cet aspect de la gouvernance académique ; afin d'être toujours dans la dynamique des recommandations pour l'inclusion académique des étudiants en situation de handicap, contenues dans la lettre circulaire conjointe des MINESUP et MINAS adressée aux Chefs des établissements universitaires camerounais en 2008.

iv. Planning des entraînements des étudiants athlètes déficients moteurs

Nos répondants ont bel et bien confirmé l'existence d'une organisation des entraînements des étudiants déficients moteurs qui pratiquent les APSA. De façon commune, ils ont plus ou moins décrit la manière dont se font ces entraînements ; ainsi que le temps accordé à l'effectivité de ceux-ci. Ils ont mis en lumière une organisation de nature inclusive, permettant une pratique sportive ouverte à tous les étudiants sportifs (valides et déficients moteurs) ; dans les mêmes aires pour certaines disciplines sportives (mais en suivant un programme), ou sur des terrains différents pour soucis d'adaptation spécifique. Ceci met en exergue le fonctionnement du concept onusien de gouvernance démocratique universitaire (Bäckman & Trafford, 2008) ; notamment par ses principes de transparence et de participation.

2.2.2. SUIVI GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS

La réussite de l'accompagnement et de l'assistance pour les étudiants déficients universitaires est un défi permanent pour instaurer et maintenir l'inclusion dans les Universités. La deuxième partie des échanges avec nos enquêtés s'est construite autour de ce suivi général de ces apprenants.

Les interventions de nos répondants ont rendu des résultats, dont les analyses ont conduit au débat que nous allons faire.

i. Avis sur l'accompagnement spécifique des étudiants déficients moteurs

Deux (2) formes d'accompagnement spécifique font surface après l'analyse des résultats obtenus de nos échanges.

- Le premier accompagnement est d'ordre associatif et social, avec l'évocation de l'importance des AEH et des structures d'assistance sociale par certains de nos répondants (Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1).

- Le second accompagnement est d'ordre administratif, et a pratiquement été interpellé dans les réponses de tous nos répondants.

C'est l'ensemble de ces deux (2) volets de l'accompagnement, et surtout sur le deuxième qui a été le plus convoqué, que nous posons les réalités de la gouvernance universitaire d'inclusion de façon générale. Celle-ci peut être soutenue par des acteurs privés ou mécènes, qui interviennent aussi dans l'aide sociale. C'est l'idée que développe la théorie de la gouvernance des institutions ; particulièrement la TPP. En effet, cette dernière développée par Freeman en 1984 convoque la mobilisation de plusieurs parties prenantes dans la bonne gestion de certaines démarches dans les institutions. Ce sera le cas avec le projet inclusif dans les Universités avec l'action forte et principale de la gouvernance universitaire sociale portée par les DCOU et les DASA ; et le soutien apporté par des entités privées comme des mécènes, exactement ce qu'aura souligné le Chef de DASA de l'UY1.

Logiquement, c'est l'approche partenariale de la TPP qui se trouve être interpellée ici. Cette dernière justifie tous les intervenants qui devraient soutenir l'action de la gouvernance universitaire d'inclusion ; ceux-ci qui se présentent ici comme des partenaires pour une action efficace. Et de ce fait, ces acteurs se verront attribuer certaines responsabilités :

- * les décisions prises pour une meilleure inclusion académique des étudiants déficients moteurs, surtout par leurs côtés utilitaire et normatif (Etzioni, 1998) ;

- * suivront forcément des actions à mener légitimes et justes pour un meilleur rendu du projet inclusif à l'université ;

- * et enfin la réponse au taquet face à une régulation éducative comme l'inclusion, pour maintenir la cohésion de l'environnement universitaire.

Cependant, l'évocation des problèmes d'accompagnement par les répondants expose un souci particulier. Nos enquêtés sont conscients du fait que la démarche inclusive puisse être ralentie par ces difficultés. Il est donc naturellement développé le sens de responsabilité sociale dans le mécanisme de gouvernance universitaire sociale, qui pousse les différents garants à remettre toujours en examen leurs méthodes ; afin que le processus d'inclusion soit plus fort. Cet examen les conduit vers la proposition des pistes de solutions aux différents problèmes, bien que conscients des réalités présentes dans leurs institutions académiques. C'est en fait la quintessence de l'exposé de Germain en 2018 ; alors que celui-ci donnait une définition de la gouvernance des systèmes éducatifs, davantage ouverte aux mutations qui imposent des démarches particulières comme l'inclusion en éducation. C'est cette base qui

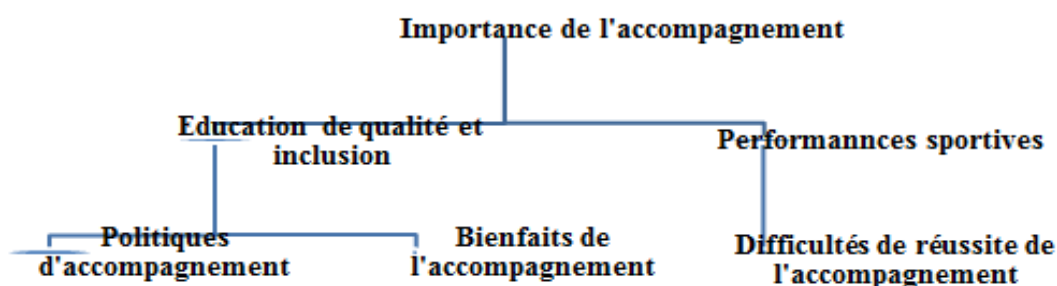
permettra de nettement cerner les défis de la RSU (Abdelilah, 2019), permettant de mieux gérer les problématiques en plein essor dans l'Université comme l'inclusion.

ii. Professionnels du suivi des étudiants athlètes déficients moteurs

L'illustration suivante permet de présenter une hiérarchie décroissante d'apparition des scénarios définis par les réponses de nos enquêtés. Ici, ceux-ci ont focalisé le suivi particulièrement sur l'accompagnement spécifique des étudiants déficients moteurs investis dans la pratique des APSA dans les Universités. La figure présente trois (3) paliers de hiérarchisation de la perception générale de ce pan du suivi, qui devra convoquer des professionnels bien calibrés.

Figure 57

Hiérarchie d'apparition des scénarios exprimés par les répondants (auteur)



Il est évident qu'un accompagnement mené par des professionnels spécifiques convoqués pour la prise en charge des étudiants athlètes déficients moteurs est salubre pour le développement et la valorisation des aptitudes physiques de ceux-ci. Nos répondants ont émis, chacun à sa façon, des éléments propres à une meilleure inclusion par la pratique sportive adaptée de cette catégorie d'étudiants. Ceci rendrait fluides la transmission et le développement des valeurs par le système universitaire ; ce qui se trouve être la base de la RSU. C'est en partie ce qu'ont présenté Douchet, Aubree et Mabaka, dans leurs travaux communs publiés en 2013 ; dans cette idée de relever les défis de « l'éducation pour tous » dans les Universités.

Pour parvenir à un accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs précis et bien mené, les professionnels requis pour la tâche doivent être capables de mobiliser des ressources nécessaires ; constituées de connaissances et de compétences adéquates. C'est le sens même de la TC (Charreaux, 2002 ; Meier & Schier, 2008 ; Le Maux, 2016).

iii. Accréditations et garantie de participation aux JU

L'évocation par nos répondants des éléments qui peuvent ralentir la démarche inclusive dans le processus d'accréditations des étudiants athlètes déficients moteurs met en exergue quelques limites du caractère universel de cette forme d'inclusion universitaire. Cette universalité écorchée, relevée pourtant par nos enquêtés comme caractère d'impulsion de ces accréditations, se présente également comme un challenge permanent du système de gestion sociale dans les Universités. Les travaux de Douchet, Aubree et Mabaka en 2013 se veulent d'exposer un plan stratégique présenté comme un outil spécifique, pour maintenir de façon technique l'universalité d'un processus dans un contexte d'inclusion universitaire. Ceci tient compte de la gouvernance universitaire d'inclusion des institutions académiques ; et des relations de celle-ci avec de potentiels acteurs externes, ici entretenues avec la FENASU particulièrement.

iv. FENASU et Universités

Du fait que la majorité de nos répondants ne voit aucune relation particulière entre la FENASU et les gouvernances sociales des institutions universitaires (que celle relevant de l'organisateur et des compétiteurs), ceci pourrait poser un problème entre ces deux acteurs de l'inclusion académique par le biais de la pratique des APSA. Le souci de perception nette des attentes de ces différents acteurs se soulèverait donc, face à une pareille situation. Ce qui limiterait la dynamique de RSU décrite dans les travaux d'Abdelilah en 2019.

Cependant, étant donné que l'un des répondants (Chef de DASA de l'UY1) eût trouvé une collaboration bonne avec cet organe d'organisation des JU, cela redistribue les cartes ; et cette réalité témoigne de la volonté de booster le projet inclusif ainsi considéré dans cette étude. Il ne pense pas juste à son institution universitaire ; mais à toutes les autres. Ceci est prouvé par son évocation de l'organisation des séminaires de recyclage pour tous les accompagnateurs et les encadrants (dépendant des DCOU et des DASA) tenus avant les JU ; ainsi que le soutien de la FENASU apporté à toute Université hôte, en termes de matériel adapté pour les compétitions sportives pendant les JU. Avec une pareille réponse, nous faisons le constat selon lequel le projet inclusif des étudiants déficients moteurs au Cameroun fait des efforts pour respecter au mieux les caractères d'universalité, et de compensation des handicaps par adaptation du milieu de pratique des APSA (Douchet, Aubree & Mabaka, 2013). Mais il reste encore beaucoup à prouver ; sinon les Chefs de DASA de l'UDs et de l'UY1 auraient aussi souligné des détails précis d'une collaboration tenue à bon escient entre eux et la FENASU.

2.2.3. INFRASTRUCTURES SPORTIVES A L'UNIVERSITÉ

Si l'on s'en tient au regard de Guilleux (2016) sur la raison de la présence des infrastructures sportives dans un environnement spécifique, il est évident de comprendre l'intérêt de leur diversité dans le milieu universitaire. Surtout lorsque ce dernier est soumis aux contraintes du défi et des enjeux de l'inclusion ; le poussant à promouvoir la pratique des APSA, notamment par les étudiants déficients moteurs. C'est ce qui aura constitué l'essentiel des échanges pour cette thématique.

Les résultats obtenus des propos de nos enquêtés ont été analysés ; conduisant au débat qui fait suite.

i. Adaptation des infrastructures sportives universitaires à la pratique des APSA et accessibilité

Parmi les scénarios décrits par le logiciel Tropes, nous retenons celui relatif à la politique d'adaptation des infrastructures sportives universitaires ; qui cadre bien avec les explications de Guilleux en 2016. Par certains mots précis retrouvés dans le discours de chacun de nos répondants, nous pouvons développer des idées pour caractériser cette politique.

- Le mot « règlement » donnerait un sens à l'adaptation des infrastructures sportives à la pratique des APSA. Celle-ci devrait être en accord au règlement fixé par la FENASU.
- Le mot « encadrement » renverrait au fait que les infrastructures sportives adaptées à la pratique des APSA rendraient fluide le suivi spécifique des athlètes déficients moteurs
- Le mot « payante » serait important à exposer ; car une bonne adaptation des infrastructures sportives à la pratique des APSA rendrait les performances meilleures.

Tout ceci permettrait de dynamiser le caractère universel de l'inclusion académique impulsée par les APSA. Cette spécificité a été présentée par Douchet, Aubree et Mabaka en 2013. La prise de conscience du fait que les infrastructures sportives dans la plupart des Universités ne soient pas vraiment adaptées à la pratique des APSA impose ipso facto l'adoption d'un comportement résilient par l'encadrement (garants de la gouvernance universitaire d'inclusion, accompagnateurs, entraîneurs) et surtout par les étudiants athlètes paralympiques (déficients moteurs). Ceci pourra donc emmener à établir et développer un projet d'ingénierie universelle en milieu universitaire adaptée à la pratique des APS pour tous ; plan défini internationalement (ONU, 2006), qui garantit l'activité et la participation aux activités sportives d'éducation par tous les apprenants volontaires et déterminés. L'on pourrait

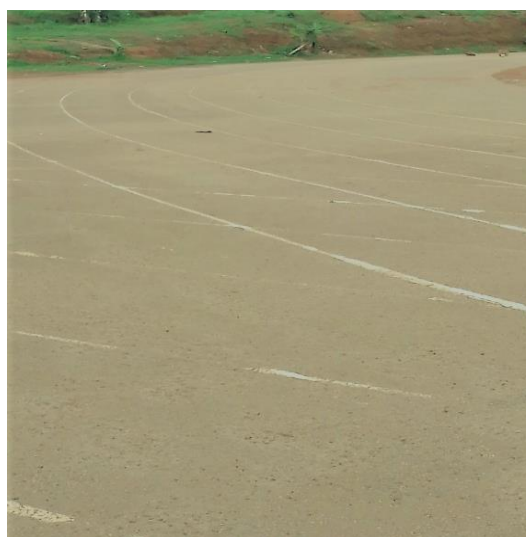
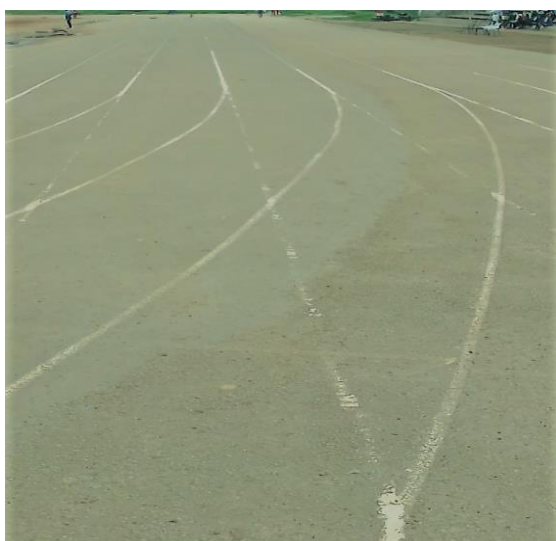
à ce niveau comprendre que malgré la difficulté d'adaptation des infrastructures sportives universitaires à une pratique aisée des APSA, les institutions universitaires (représentées par les Chefs de DASA qui ont été nos enquêtés pour cette étude) aient déjà obtenu la première place au classement général des compétitions paralympiques aux JU.

Les images suivantes ont été prises durant nos investigations. Issues des milieux de pratique sportive des Universités publiques dans lesquelles exercent nos enquêtés, ce sont les photographies des infrastructures pas toujours adaptées à la pratique des APSA. Nous avons considéré les infrastructures de disciplines de terrain relatives au para athlétisme (courses aérodynamiques, surfaces usuelles de lancers), ainsi que le matériel de pratique de para tennis de table ; car ce sont elles qui ont été interpellées de façon particulière par certains répondants. Le choix des images de quelques Universités d'État est relatif au fait que leurs campus aient déjà accueilli de façon rotative les éditions annuelles des JU ; et dont les surfaces sportives sont utilisées pour le déroulement des compétitions paralympiques. C'est ainsi que nous avons des images des aires de sport de l'UY1 ; et celles de l'Institut Universitaire de Technologies (IUT) de Bandjoun où ce sont déroulées les compétitions paralympiques lors des JU 2019, accueillis par l'UDs.

Photographies 1 à 7

Images des infrastructures et de la logistique de pratique des APSA dans certaines Universités

Virage de la piste de course aérodynamique (UY1) Autre vue de la piste de course aérodynamique (UY1)



Piste d'élance de lancer de javelot (UY1)



Surface pour lancer de poids (UY1)



Logistique et salle de pratique du para tennis de table (UY1)



Surface de lancer de poids

Vue de la piste des courses aérodynamiques

(IUT de Bandjoun pour le compte de l'UDs)



Ces photographies exposent l'état des infrastructures sportives dans lesquelles se déroulent les compétitions de para athlétisme ; ainsi que le matériel et la salle de para tennis de table. Il est important de souligner que ces aires de sports sont également utilisées par les athlètes valides ; ce qui marque tout de même l'aspect universel que défend l'inclusion universitaire. Toutefois, il est plus que nécessaire de développer ces surfaces, et de mieux les adapter aux APSA ; afin de bien promouvoir et valoriser les aptitudes physiques des étudiants investis dans la pratique de ces activités. Exactement comme l'auront pensé Déguilhem et Juanico (2016), dans leur rapport relatif au développement du sport pour tous dans le système éducatif français

La réponse de nos enquêtés montre dans l'ensemble que le principe de l'universalité de l'inclusion reste respecté dans la dynamique d'accès aux infrastructures sportives universitaires. Et le processus de gestion de ceux-ci, notamment avec la programmation d'accès, donne plus de contenu à ce principe. Toutefois l'accessibilité aux infrastructures, qui demeure une problématique à cause du défaut d'adaptation observée quelques fois, pourrait être davantage compromise par la disponibilité pas toujours évidente et aisée ; tel que souligné par l'un des répondants. Ce point a été relevé dans la recherche de Postic (2002), qui l'aura évoqué entre autres « obstacles structurels » à l'inclusion des APSA en milieu éducatif.

ii. Promotion d'autres disciplines paralympiques – Rapport entre infrastructures et logistique adéquates de pratique des APSA

L'idée de la promotion d'autres disciplines de pratique des APSA accueillie par tous nos répondants, bien qu'amortie par ceux-ci avec le retour à la réalité de faisabilité peu évidente (liée à la problématique de l'adaptation et de la disponibilité peu aisée des infrastructures), permettrait d'augmenter aussi le nombre d'étudiants athlètes paralympiques déficients moteurs (et éventuellement d'autres déficiences). La participation et l'activité seraient plus ouvertes, élargissant les contours d'inclusion académique par la pratique paralympique ; et donc, de l'essor de l'aspect vicariant ou de compensation du handicap dans l'environnement académique, qui encouragerait le développement intégral de l'apprenant déficient moteur. Ceci fait partie de l'idée développée par travaux de Douchet, Aubree et Mabaka dans ce sens en 2013.

L'adéquation du matériel à la pratique des APSA est une mesure précise, afin de réussir potentiellement la démarche de compensation du handicap de l'athlète déficient moteur. Ceci contribue au projet inclusif universitaire. La prise en compte de la difficulté réelle d'une véritable adéquation logistique à une bonne pratique des APSA, a poussé chacun de nos

enquêtés à énoncer des propositions d'actions ; ces dernières qui relèvent de la conduite d'une politique de gouvernance universitaire, adaptée à l'inclusion par la pratique sportive pour tous. Ceci aura montré que nos enquêtés représentants des systèmes de gouvernance universitaire d'inclusion, développent ainsi le sens démocratique de la gouvernance éducative (Bäckman & Trafford, 2008).

2.2.4. PERFORMANCES DES ATHLÈTES PARALYMPIQUES AUX JU

Cet élément qui aura fait l'objet des échanges avec nos enquêtés ici constitue un indice sur lequel s'appuie la gouvernance universitaire d'inclusion. Le bilan des performances des étudiants athlètes déficients moteurs aux JU, conduit à une évaluation de la politique d'accompagnement général de ces étudiants ; et donc du projet d'inclusion de ceux-ci à travers la pratique des APSA.

Le débat sera fait suivant le rendu des interventions analysées de nos enquêtés.

i. Bilan général des performances sportives aux JU et amélioration

Le regard porté sur les performances sportives des étudiants athlètes déficients moteurs aux JU aura poussé nos répondants (surtout les Chefs de DASA de l'UDS et de l'IUS) à convoquer des mesures d'amélioration de ces performances. Ceci implique la mise sur pied d'une stratégie particulière, définie par l'équipe générale d'accompagnement universitaire de cette catégorie d'étudiants sportifs. Ce qui impose de ce fait, un réajustement de la gouvernance universitaire d'inclusion face aux nouveaux challenges relatifs à la formation de nouveaux talents pour atteindre de bonnes performances (Universités publiques) ; et à l'amélioration de l'accompagnement pour avoir de bien meilleures performances, rester compétitif et préparer la relève avec sérénité (IPES et grandes écoles supérieures). Ce renouvellement du visage de cette forme de gouvernance universitaire suit en fait l'idée qu'auront développée les travaux de Larran et Andrades en 2017.

Toutes ces stratégies énoncées par nos différents répondants dans leurs interventions justifient très bien ce qui était déjà annoncé dans l'interprétation des résultats du précédent axe thématique. Il se trouve donc une suite logique dans les idées énoncées par nos enquêtés.

* La détection de talents qui a été convoquée pourrait avoir pour mesure d'amélioration un bon choix de professionnels avertis pour la tâche. Ceci justifiera la RSU efficace (Abdelilah, 2019), développée ici par la gouvernance universitaire d'inclusion. Celle-ci qui donnera la légitimité d'actions à de véritables encadrants (Carroll & Näsi, 1997 ; Desreumaux

& Hafsi, 2006 ; Le Maux, 2016) ; afin d'assurer avec finesse et bravoure la stratégie de détection de futurs étudiants athlètes déficients moteurs, et la bonne formation pour garantir de meilleures performances plus tard aux prochaines éditions des JU.

* L'implication des étudiants athlètes déficients moteurs dans l'amélioration de leurs propres performances a également été convoquée. Ceci relève purement des actes disciplinaires et d'engagement, conséquents d'une responsabilité que ces étudiants doivent avoir pour eux-mêmes. Ceux-ci développeront donc un regard critique sur la possibilité et la capacité de faire de bonnes performances : c'est ce que Manto Jonte (2014) aura désigné dans ses travaux doctoraux de « sentiment d'efficacité personnelle ». Ce qui conduira progressivement au « goût de l'effort », tel que mentionné dans la communication de Knobé (2004) ; cette dernière qui perçoit l'effort « (...) comme un gage de réussite ou du moins comme l'expression d'une "bonne volonté". ».

ii. Impact de la suspension des JU sur les performances – Attitude attendue des étudiants athlètes déficients moteurs

Il est certain que la conséquence directe de la suspension des JU, suite à la gestion universitaire de la crise sanitaire, se trouve au niveau de l'amélioration des performances et la détection de nouveaux talents déficients moteurs. La stratégie d'accompagnement général a gravement subi un heurt dans son expansion.

Le mot « épanouissement » évoqué par la majorité de nos répondants nous permet de convoquer directement l'essence même de l'éducation. L'interruption du développement physique des étudiants déficients moteurs qui se trouve ainsi limitée s'oppose à un processus éducatif global (Sillamy, 2006) ; et donc de l'atteinte d'une éducation de qualité et des autres ODD qui lui sont liés (ONU, 2015). L'on pourrait donc comprendre l'évocation de l'expression « inclusion académique » par l'un de nos répondants, qui est même l'élément de base manipulé par notre recherche générale.

Cet échange nous aura permis de comprendre que les étudiants déficients moteurs participent aussi à leur inclusion académique, par leur volonté de pratiquer les APSA. À cet effet, nos répondants confirment en fait que cette catégorie d'apprenants constitue également une partie prenante de la démarche de gouvernance universitaire d'inclusion directement rattachée à l'institution académique (Abdelilah, 2019). Cette participation des étudiants en situation de handicap moteur investis dans la pratique sportive, renforce la RSU en lui conférant des particularités développées dans les travaux de Le Maux en 2016 : * le pouvoir

d'impacter sur le système de gouvernance universitaire d'inclusion ; * la légitimité d'expression convoquée par les garants de leur encadrement ; * et leur conscience interpellée en vue d'une réponse urgente, qui se trouve être l'atteinte de bonnes performances malgré la suspension des activités sportives. Ceci permettra selon Abdelilah (2019) d'avoir toujours une action d'inclusion académique complète pour les étudiants sportifs déficients moteurs.

Les attentes exprimées par nos répondants justifient le souci de responsabilité sociale développée par les institutions universitaires, dans leur démarche de gouvernance d'inclusion par l'usage précis de la pratique des APSA. C'est l'idée qu'auront partagée Larran et Andrades en 2017, dans leur définition spécifique de la RSU.

2.3. CAS DES RÉSULTATS DE LA TROISIÈME ÉTUDE

Dans de cas d'étude, le débat repose sur le traitement des résultats obtenus de notre questionnaire soumis à notre échantillon ; ce dernier qui a été constitué d'étudiants déficients moteurs du Cameroun (athlètes ou pas). Le sujet débattu a porté sur l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur, en vue de la valorisation de ses aptitudes physiques. Cette thématique amorcée déjà dans la clôture des échanges de notre précédente étude s'est articulée autour de quatre (4) axes : la perception et le vécu du handicap par ces étudiants à l'Université ; la connaissance sur la pratique des APSA en milieu universitaire ; la motivation et l'autodétermination dans la pratique sportive ; le sentiment d'appartenance à l'environnement universitaire.

La manière par laquelle se sont présentés les résultats pour chaque axe développé nous a permis de focaliser notre attention sur certains points précis dans notre débat. C'est la raison pour laquelle, nous nous limiterons à faire une discussion précise et concise, axée vers l'essentiel à retenir. L'idée générale qui ressort des réponses des individus qui ont constitué notre échantillon est celle de l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur confronté aux barrières pouvant bloquer le rayonnement de leurs compétences motrices.

Le quiproquo établi entre l'état de pratique des APSA et la perception des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs de notre échantillon montre un problème sur l'idée générale que ceux-ci ont de leur situation de handicap. Or, il est reconnu que la pratique sportive serait favorable à un « (...) processus de déstigmatisation pour des sujets en situation de handicap, rendant leur visibilité plus tolérée. » (Lachheb & Moualla, 2009). C'est donc un brin surprenant que certains de ces étudiants, investis pourtant dans ces activités d'expression

motrice, se sentent encore inaptes. Il est donc de bon ton d'ouvrir ce débat sur la perception et le vécu du handicap par les étudiants déficients moteurs.

2.3.1. PERCEPTION ET VÉCU DE LA SITUATION DE HANDICAP

Les résultats obtenus, ainsi que l'unique paramètre qui nous pousse à effectuer un débat de fond sur cette thématique, nous conduisent à penser qu'il serait nécessaire de faire un point sur l'expérience du corps et l'estime de soi ici convoquées ; ainsi que sur le stigmate du handicap et le rapport quotidien avec l'environnement éducatif d'accueil.

i. Expérience du corps et estime de soi

Ce sont les points saillants à considérer, lorsqu'il s'agit de faire un examen de la perception du handicap par les étudiants déficients moteurs. À l'identification, nous avons recueilli une large majorité de ces derniers ayant acquis la déficience motrice suite à certains événements de la vie ; notamment après un accident, ou une maladie. Ce qui n'a pas empêché la pratique des APSA pour la plupart, ou alors le sentiment d'être apte physiquement. Pourtant, ces aspects auraient pu être compromis chez d'autres, par le sentiment de déséquilibre corporel créé par la survenue du handicap.

a) Expérience du corps

De nombreux travaux ont fait un exposé sur l'expérience du corps, ou l'image du corps des personnes déficientes motrices. L'auteur Dousset (2013) aura souligné que la construction du regard de soi est conditionnée par « (...) l'évolution de la conscience personnelle... ». Cette dernière donc suit deux réalités antagonistes.

* L'état de handicap se présente comme un joug sur le corps (estimé) désorganisé par les sujets déficients moteurs (Lachheb & Moualla, 2009) ; conduisant à l'expression d'un sarcasme dans la considération de son physique altéré. Ce qui n'a pas forcément été le cas chez nos répondants, qui se voient majoritairement aptes et qui sont investis (pour la plupart) dans la pratique des APSA. Mais il est nécessaire de considérer aussi ceux qui se sentent inaptes, bien que minoritaires ; et qui constituent l'aspect de base de cette première réalité. Cette situation accentue la production de handicap, notamment par l'environnement ambiant dont l'architecture n'a pas toujours tenu compte de la mobilité réduite des sujets déficients moteurs (cf. deuxième étude).

* La situation de handicap pourrait plutôt développer un semblant de force chez le sujet déficient moteur en institution (éducative). Ce dernier, prenant conscience du handicap et de

son corps, ne s'apitoie pas sur son état. Il développe plutôt des procédés régulateurs en lui, afin de compenser son handicap en s'investissant (volontairement) à des pratiques de valorisation de son aptitude physique déclarées. C'est le cas de la majorité de notre échantillon d'étude ; mimant ainsi les résultats obtenus par Lachheb et Moualla en 2009.

Considérant cette dernière réalité, le duo d'auteurs citées précédemment nous aura aidés à développer les spécificités du corps déficient moteur investi dans la pratique des APSA : la volonté de confronter son corps à l'effort physique ; la volonté de faire de la performance sportive ; la nouvelle construction de l'identité par la pratique sportive.

- Concernant l'investissement du corps avec handicap moteur dans l'exercice physique, il est relatif aux réalités de l'environnement d'accueil. L'étudiant déficient moteur, puisqu'il s'agit de lui dans cette recherche, devrait avoir le sentiment d'accessibilité dans les surfaces de pratique des APSA offerts par son Université. C'est le rendu que nous a présenté la majorité de nos répondants sur la question. De ce fait, l'apprenant déficient moteur ira jusqu'à l'oubli de son handicap, suite à une « (...) nouvelle perception de la déficience motrice. » par celui-ci ; idée développée par Laccheb et Moualla en 2009. Ceci arrive lorsque cet apprenant découvre et se plonge dans l'univers sportif du milieu d'éducation. Les étudiants déficients moteurs de notre échantillon investis dans la pratique des APSA à l'Université, se trouvent dans espace où l'idée de leur corps difforme est revue ; en se détachant de la présence du handicap. Ils se verront donc positivement, et surtout différemment. Ainsi, « (...) la meilleure gestion que les sportifs handicapés physiques font de leur capital corporel fait qu'ils portent désormais un regard positif sur leur corps. Le poids de la déficience motrice s'estompe dans la dynamique de la réalisation de soi et attribue un sens nouveau à leur être au monde. » (Lachheb & Moualla, 2009).

Toutefois après la pratique sportive, les étudiants déficients moteurs sont confrontés aux agressions de l'environnement universitaire extrasportif ; et là, c'est tout un vécu qui s'inscrit dans une régularité à examiner.

- L'investissement à la pratique sportive pousse le corps déficient moteur de l'étudiant à développer une envie de performer. Une forte majorité de notre échantillon fait la description du corps déficient comme capable de surmonter le handicap. C'est la raison qui pourrait expliquer le fait que bon nombre pratiquent les APSA. De ce fait, les étudiants déficients moteurs de cette catégorie ne se voient plus forcément porteurs de stigmates handicapants ; mais ils perçoivent leurs corps déficients comme tout corps sportif, présenté avec des qualificatifs valorisants comme ceux qu'ont relevés les répondants dans l'enquête menée par

Lachheb et Moualla (2009). Le corps déficient et sportif réussit à se surpasser, et à sortir de l'état liminaire qu'impose le handicap (Calvez, 2000).

Toutefois, un paradoxe s'expose lorsque certains de ne répondant, perçoivent leurs corps déficients comme un frein potentiel à toute pratique universitaire (d'expression corporelle surtout), ou pensent être inaptes ; pourtant ils sont tout de même investis dans la pratique sportive. C'est la prise de conscience de la différence établie par leur corps, à la vue de celui des autres et des réalités du milieu universitaire. Ce qui justifie la réponse majoritaire de nos répondants ressentant une différence perceptible avec les autres étudiants. Ils sont dans ce que Devereux (1998) décrit comme une considération humaine de l'être corporel et du ressenti humain, suite à « (...) l'image du monde extérieur. ».

- La pratique du sport et la perception corporelle des personnes déficientes motrices en milieu universitaire peuvent être des catalyseurs à une nouvelle identité. En effet, « L'investissement et la réussite dans une pratique fondée sur des formes gestuelles algorithmiques et normalisées, par la médiation d'un corps souffrant et contraignant, source de peine, de déchirement et d'angoisse, génèrent une valorisation de soi qui passe par une nouvelle représentation du soi corporel. » (Laccheb & Moualla, 2009). Cet état pourrait expliquer l'attitude majoritairement représentée de certains de nos répondants qui se trouvent aptes ; ceux-ci étant donc prêts surmonter la situation de handicap, ou même à franchir l'éventuel frein qu'il puisse être pour s'investir pleinement dans la pratique sportive.

La construction de la nouvelle identité intervient pour renforcer la considération corporelle de l'étudiant déficient moteur : c'est la manifestation de l'estime de soi.

b) Estime de soi

La réforme identitaire chez l'étudiant déficient moteur (surtout celui investi dans la pratique des APSA) conduisant au développement de l'estime de soi, tire ses fondements de la réalité et de la prise de conscience du corps handicapé et différent de l'image physique constante et régulière (idéale) ; ce qui peut pousser celui-ci à s'engager vers des activités d'expression corporelle comme le sport. En effet,

Le corps sportif et handicapé physique demeure un corps appréhendé à travers les limites, les incapacités et les manques qu'il exhibe. Les athlètes continuent à être stigmatisés par la marque qu'ils portent. Ils sont perçus à travers leur différence corporelle, laquelle est comparée à la configuration du corps de référence, celle du corps

valide, considérée comme la figure universelle du corps dit «normal». [...] Néanmoins, malgré l'écart de leur corps par rapport à une norme de configuration idéale, les athlètes expriment une nouvelle construction identitaire grâce à leurs engagements dans une pratique typiquement corporelle qui exalte les accomplissements de leur corps déficient. (Lachheb & Moualla, 2009).

Ainsi, l'engagement à la pratique sportive permet la transformation de l'image du déficient moteur, notamment perçue par lui-même. C'est dans cette logique que les propos de Le Breton (1994) prennent tout leur sens ; car pour lui, les APSA « permettent de renouer la confiance en un corps devenu étranger à cause de l'infirmité ». Ce qui explique l'estime de soi qui s'exprime en état.

Des recherches de Djibalène (2010) dont les résultats ont été quelque peu similaires aux miens (lui ayant particulièrement travaillé sur la perception générale de l'état de déficience des personnes déficientes motrices investis dans la pratique sportive en vue de leur intégration sociale), nous savons que l'estime de soi s'exprime à partir de l'idée, de la pensée ou de la perception d'un sujet sur sa propre considération. C'est un concept qui est vu

(...) comme un regard global sur soi, renvoyant à un jugement de sa valeur personnelle. Ce jugement est possible dès lors que l'individu s'est élaboré une « image de soi », c'est-à-dire une connaissance de ses caractéristiques personnelles. En fait, le concept d'estime de soi renvoie à celui d'auto-évaluation sur ses capacités, ses qualités et ses résultats dans les différents domaines où il exerce ses compétences. (Djibalene, 2010).

La littérature autour de ce concept fait ressortir des mots qui se réfèrent toujours au soi, définissant la cartographie mentale qu'un individu a de son propre être : perception, idée, conception, image, conscience, identité. (Morasse, 1995 ; Mboe, 2017 ; Mboe, 2019). L'estime de soi, qui résulte du rapport entre l'image de l'être et son état idéal, pousse (positivement) au développement des compétences ; et donc à la quête de leur valorisation par l'engagement dans la pratique d'une activité d'expression. Considérant la pratique sportive, le handicap moteur sera ainsi éloigné de son étiologie ; et le sujet pourra s'ouvrir à une meilleure considération de son être, en étant moins dans la fatalité. Ce qui peut expliquer les réponses

majoritaires de nos répondants qui pratiquent les APSA. La confiance en eux peut les pousser dans l'atteinte de nouvelles performances, au rayonnement de leurs talents et de leurs capacités motrices ; et plus loin, à viser la volonté de recevoir une éducation globale et totale avec les autres pour qui, ils ne voient plus forcément une différence nette. Pour les autres répondants qui semblent rester dans le sarcasme et l'inaptitude physique, l'on pourrait considérer qu'ils n'aient pas une bonne estime d'eux.

Des travaux de Mboe (2019) travaillant sur la condition des étudiants athlètes paralympiques de l'UDs préparant les JU de l'édition 2018 (accueillie par l'Université de Maroua), il ressort de cela que ces étudiants développent une forte estime de soi ; celle-ci dépendant grandement du sexe (avec plus de garçons investis dans la pratique des APSA que de filles), du type de pratique sportive (avec globalement plus de sujets ouverts aux disciplines de para athlétisme, que ceux ouverts au para tennis de table), de l'ancienneté dans la participation aux JU, et du type précis de déficience motrice (plus de cas de monoplégie du membre inférieur). En comparaison avec ces résultats, nous pouvons dire que les nôtres sont quelque peu similaires dans le rendu général ; la réserve est tenue par le fait que les paramètres n'eurent pas été traités et approchés de la même façon, et l'échantillon s'est voulu construit par des étudiants déficients pas forcément athlètes d'autres Universités (y compris l'UDs). La forte estime de soi décelée ici dans notre travail de recherche est relative : * à la pratique sportive (plus d'étudiants engagés) ; * au ressenti d'aptitude physique exprimé par la majorité des répondants, avec la totalité de ceux se sentant inaptes qui n'ont pas une image très altérée de leurs corps déficients (placé entièrement sur l'état de déséquilibre, au détriment de la déchirure plus grave encore) ; * à la description générale du handicap (avec une grande majorité des répondants ne voyant qu'une situation surmontable) ; à l'image du corps déficient par rapport aux étudiants valides (une majorité de répondants ne voyant qu'une légère différence, ou pas de différence même). Les travaux de Mboe (2019) restent limités par leur échantillon qui n'est concentré que sur une Université ; et les nôtres peuvent trouver des limites sur la taille de l'échantillon surtout. Mais le rendu est commun, et montre que les étudiants déficients moteurs (surtout ceux engagés dans la pratique des APSA) ont dans l'ensemble une bonne estime de soi. Par ces résultats, nous pouvons déjà entrevoir l'implication de la théorie de la motivation (son aspect intrinsèque particulièrement), que nous convoquerons grandement un peu plus tard.

ii. Vécu quotidien de la déficience motrice à l'Université

La prise de conscience du corps marqué par la déficience motrice et de son implication sur le rayonnement universitaire de l'étudiant en situation de handicap moteur (notamment dans la valorisation de ses aptitudes physiques), imposent de ce fait que nous jetions un regard sur le vécu de sa condition dans l'environnement académique. L'on pourra ainsi apporter une explication à nos résultats.

Dans l'identification de notre questionnaire, nous constatons que plusieurs de nos répondants sont devenus déficients moteurs en période postnatale. De ce fait, l'expérience du corps depuis la survenue du handicap et bien plus dans le milieu universitaire, peut les limiter dans certaines pratiques d'expression ; ou même à se sentir mal à l'aise ou différents des autres. C'est ce que l'on constate avec notre échantillon qui présente une minorité de répondants pas investis dans la pratique des APSA (particulièrement) et se sentant totalement différents des autres (ou légèrement pour d'autres). Ceux-ci ressentent toujours l'influence de l'environnement universitaire sur eux, ou même n'estiment pas avoir un accès à toute activité universitaire. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces répondants restent encore sous le poids de la réalité de leurs corps déficients ; ou alors que le regard de l'environnement est encore plein de préjugés et de stigmatisation à leur endroit. C'est en partie ce qu'ont ressorti les résultats de Lacheb et Moualla (2019), étudiant principalement le vécu du corps chez des athlètes déficients moteurs tunisiens. Suivant les conclusions de celles-ci, la situation décrite peut conduire les étudiants déficients moteurs au « repli sur soi et la rupture avec le monde extérieur » ; les empêchant toute forme d'interaction avec l'environnement universitaire. C'est pour cette raison que certains pensent ne pas avoir accès aux activités du milieu, ou ressentent une totale différence face à leurs camarades (qui ne sont pas comme eux).

Dans les travaux relatifs à son article, Tchokote (2019) aura plutôt parlé de la souffrance d'ordre psychique que peuvent ressentir des apprenants déficients moteurs en situation éducative, dans un contexte d'inclusion. Cette auteure aura relevé que cette situation de stress développé par ces éduqués est une forme de réponse à l'environnement éducatif trouvé agressif pour leur condition motrice ; les enquêtés évoqueront entre autres des limites d'accessibilité dans les cadres et les dispositifs éducatifs. Ce qui est conforme à la réponse d'une portion de notre échantillon, pour ce qui concerne le niveau d'accès aux activités universitaires trouvé limité ; mais surtout à une bonne majorité de l'échantillon trouvant des influences (pensées négatives) de l'environnement universitaire sur eux.

La perception et le vécu du handicap moteur par l'étudiant vivant avec ce type de déficience convoquent des actes particuliers de motivation et d'autodétermination, nécessaires à la valorisation des aptitudes physiques de cet apprenant en quête de développement. Sous un autre regard porté sur l'engagement des sujets déficients vers des activités plutôt artistiques ou culturelles, nous aurions pu convoquer la théorie de la valorisation des rôles sociaux développée par Wolf Wolfensberger (1983), qui « (...) vise à donner à la personne dévalorisée par la société les mêmes droits, les mêmes responsabilités et les mêmes possibilités que tout un chacun au sein de la société. ». Les travaux de Panchard (2009) le démontrent à suffisance ; auteure qui est plutôt partie du postulat selon lequel les soucis d'inclusion en société des personnes en situation de handicap (corrigés par la pratique artistique et créative dans son cas de recherche), sont forcément liés à l'agressivité de la perception environnementale de la déficience. L'inclusion du sujet dans son milieu d'accueil passe par une distribution de rôles valorisants à tous les individus (valides ou invalides) ; en toute égalité, équité et considération.

2.3.2. MOTIVATION ET AUTODÉTERMINATION

La motivation à la pratique des APSA en milieu universitaire que présenterait la majorité des réponses de notre échantillon nous conduit vers un débat ouvert sur quatre (4) niveaux d'approches : l'importance des APSA ; les besoins spécifiques dans le milieu universitaire ; l'autodétermination et ses changements comportementaux ; la détermination au travail pour l'atteinte des performances honorables aux JU.

i. Connaissance et importance des APSA

Pour savoir l'importance et les bienfaits de la pratique des APSA pour son épanouissement global dans le milieu universitaire, l'étudiant déficient moteur doit avoir une bonne connaissance de ces activités. Ce paramètre lié à la motivation a fait l'objet de toute une thématique dans notre questionnaire rempli par les individus de notre échantillon d'étude.

Pour que tous les étudiants déficients moteurs constituant notre échantillon d'étude trouvent une importance capitale accordée aux APSA (et donc à leur pratique), importance développée dans les travaux de Postic (2002), il a fallu déjà qu'une bonne majorité soit au courant de leur existence globale et en milieu universitaire. Cela pourrait expliquer le fait qu'un bon nombre s'y investisse vraiment. Toutefois, un constat particulier attire notre attention : le fait que certains de nos répondants, bien que très minoritaires, ne soient pas au courant de la pratique des APSA ; pourtant ils savent que ces activités sont nécessaires pour

leur bien-être. Il semble donc se trouver l'expression d'un manque d'entrain personnel, qui affaiblit ainsi le propos (pris comme une recommandation) de l'un de nos répondants à la première étude : ce dernier qui aura pensé que les apprenants déficients moteurs devraient être eux-mêmes vecteurs de l'intégration des APSA dans les programmes éducatifs. Le construit motivationnel intrinsèque est quelque peu inhibé ; voire totalement, si l'on considère que certains de ces étudiants déficients moteurs se trouvent inaptes, donc auraient une faible estime d'eux-mêmes.

Cependant, une autre explication pourrait justifier la position de ces étudiants. Les résultats de notre étude montrent qu'une bonne majorité de notre échantillon émet des réserves sur l'implantation véritable des APSA universitaires ; ce qui expliquerait la faiblesse de fréquence de l'avis répondu, qui présente une majorité ayant découvert ces activités en pratique libre dans le milieu universitaire. Il se pose là, peut-être bien, un souci lié à l'organisation peu évidente et peu aisée de ces activités en milieu universitaire. Cette difficulté dans l'organisation et le développement des activités sportives (olympiques comme paralympiques) dans la société camerounaise en général a été relevée dans les travaux doctoraux de Mbida Nana (2016). Ce dernier s'est appuyé sur le rapport général des états généraux du sport et de l'éducation physique, tenus en 2010. De ce fait, nous comprenons qu'une mauvaise stratégie organisationnelle des APSA en milieu universitaire puisse justifier la méconnaissance de la pratique de ces activités par l'étudiant déficient moteur ; et affecter de ce fait la motivation d'origine extrinsèque de celui-ci. Nulle n'avait été la tenue annuelle des compétitions paralympiques lors des JU, plusieurs étudiants seraient inconnus de ces activités dans leurs institutions universitaires ; ce qui donne une explication au fait que la majorité des répondants de notre échantillon ait découvert les APSA à travers ce rendez-vous sportif interuniversitaire.

ii. Besoins spécifiques

L'on ne saurait faire un débat sur la motivation d'un individu, sans interpellier les besoins spécifiques qu'elle procure à ces derniers. Davantage dans un contexte d'inclusion en milieu éducative, où il est important de toujours tenir compte de ces besoins pour les apprenants à inclure ; afin que ceux-ci puissent bénéficier d'une éducation complète et correcte.

L'information rendue par nos investigations présente une partie de notre échantillon, qui est constituée d'étudiants déficients moteurs qui ne trouvent que la pratique des APSA ne répond qu'à un seul type de besoin : la compétence pour certains ; l'appartenance sociale pour la plupart ; et aucune mention de réponse pour l'autonomie. Chez ces sujets, il serait difficile

que leur rayonnement (par la pratique des APSA) soit effectif dans le milieu universitaire, et donc leur éducation globale ; car, tous les besoins de la motivation ne sont pas répondus. Il en est de même pour les individus qui ne trouvent que deux (2) types de besoins. Ces sujets auront donc tendance à se surpasser, et de trouver en eux des ressources pour arriver à leur plein épanouissement par la pratique de ces activités. L'auteure Piché (2003) a relevé que c'est ce qui se passe dans tous cas d'investissement aux activités d'expression corporelle ; ce qui justifie la motivation intrinsèque.

Il serait indécemment de ne pas convoquer aussi les aléas de la motivation extrinsèque ; qui s'ajoutent aux paramètres de la motivation intrinsèque, pour répondre tous les besoins. C'est ce qui aurait poussé la majorité des répondants de notre échantillon, à trouver que les trois (3) besoins réunis sont répondus par la pratique des APSA. Il serait donc naturel d'observer chez ces étudiants, des répercussions positives sur leur cursus académique ; notamment sur les actes d'apprentissage, sur l'affectivité et le plaisir de réussir, et enfin sur la production de nouveaux comportements dits comportements motivés. Les travaux de Vallerand et Blanchard en 1998 auront décrit cette situation.

Il ne sera pas surprenant de savoir que les individus de notre échantillon n'ayant pas trouvé une réponse aux besoins par la pratique des APSA, ne sont pas du tout intéressés par celles-ci. Ils seraient de ce fait complètement dépourvus de construit motivationnel provenant d'eux ou de l'environnement : c'est la manifestation de l'amotivation, phénomène de manque de motivation décrit également dans les travaux de Piché (2003).

iii. Autodétermination et changements comportements

L'engagement des étudiants déficients moteurs à la pratique des APSA en milieu universitaire est à l'origine du développement des comportements motivés ; à la suite de la réponse aux besoins fondamentaux par ces activités pratiquées. Mais à partir de ce niveau, ces sujets se forgeront d'autres comportements supplémentaires relatifs au dépassement de soi ; dans l'optique de développer bien plus leurs compétences, et se faire plaisir. : c'est la naissance de l'autodétermination et des comportements associés, qui suivent des buts intrinsèques et extrinsèques (Carbonneau, Paquet & Vallerand, 2016).

Des travaux de Bovio en 2016, nous aurons pu identifier en partie le rendu de nos investigations. En effet, nos résultats présentant une majorité de notre échantillon semblant s'ouvrir à l'autodétermination présentent aussi les différents modèles de cette dernière.

- Le modèle fonctionnel aura bel et bien été perçu et traité dans nos démarches de recherche. En majorité, les sujets de notre échantillon ont bien montré qu'ils peuvent développer un comportement autodéterminé lié à la pratique des APSA ; notamment l'engagement (Brunel, Chantal & Schiano-Lomorieollo, 2008), qui fait l'objet même de notre étude. Ainsi, les étudiants déficients de cette catégorie : * se sentent bien aptes et capables à s'investir dans la pratique d'expression physique ; * se forment une détermination qui leur permet de ne pas avoir un vécu amer de leur déficience motrice dans le milieu universitaire ; * et enfin, presque tous même convoquent la nécessité absolue d'un accompagnement spécifique à leur accorder, bien que d'autres (une infime partie de l'échantillon) relèvent même que ce suivi important ne devrait pas exclure les efforts des étudiants concernés dans l'étude.
- Le modèle écologique a également été perçu dans le rendu de nos investigations. Le microsystème (relatif au milieu universitaire en contexte d'inclusion dans son ensemble), l'ontosystème (relatif à l'impact de l'autodétermination sur les aptitudes physiques particulièrement), et même le chronosystème (relatif à l'influence temporaire sur l'autodétermination), sont précisément convoqués dans notre étude.

L'engagement renforcé par l'autodétermination et qui produit de nouveaux comportements, nous impose de ce fait de convoquer deux courants théoriques particuliers : * l'agentivité humaine propre au développement des capacités (Brewer & Carré, 2009) ; * et surtout la théorie du comportement planifié développée par Azjen en 1991 et utilisée dans les travaux de Laidet en 2019, davantage adaptée au développement du caractère d'appartenance à travers la recherche du rayonnement physique de l'étudiant déficient moteur.

iv. Vers de nouvelles performances sportives

Le déploiement de la motivation, ainsi que de l'autodétermination qui en est conséquente nous auront contraint à penser à la production des performances sportives pour les étudiants déficients moteurs engagés à la pratique des APSA pour leur inclusion académique. L'essentiel du traitement des résultats interprétés jusqu'à ce niveau de notre étude, conduit à l'éventualité d'un comportement autodéterminé lié à l'effort physique chez ces étudiants ; adapté au plaisir que procurerait la pratique de ces activités. Notamment lorsque nous tenons compte de l'avis quasi partagé par l'ensemble de notre échantillon, sur l'importance et la nécessité des mesures spécifiques d'accompagnement.

Pour atteindre donc des performances qui pousseraient au rayonnement de l'étudiant athlète déficient moteur, et donc au développement et à la valorisation de son potentiel

physique, cet apprenant se soumet à une suite de gestes répétitifs et rythmiques (Turpin & al., 1997) : c'est le processus d'entraînement. Ce dernier est la manifestation de l'accomplissement ; qui pousse l'étudiant concerné à prendre conscience de la portée de la pratique des APSA choisies. Ce phénomène pourra plus tard agir sur l'autonomie du sujet ; bien qu'en tant que besoin, notre échantillon ne l'ait considérée que lorsqu'elle est associée à un (1) ou (2) autres besoins.

L'entraînement de l'étudiant athlète déficient moteur doit suivre un rythme particulier et permanent, surtout parce que la pratique des APSA en milieu universitaire est bien plus ouverte portée vers les compétitions paralympiques ; comme c'est le cas avec la majorité de notre échantillon d'étude. En effet,

La pratique du sport de compétition, surtout de haut niveau, implique, au-delà de la recherche technico-sportive indispensable, la connaissance approfondie de la physiologie du sport pratiqué, de sa psychologie, de l'analyse tactique et de la dimension temporelle de cette activité dont la chronobiologie occupe une place parfois déterminante pour le résultat. (Yazdanian 2013).

L'aspect psychologique de l'entraînement ici convoqué dépend de trois (3), voire quatre (4) paramètres fondamentaux : les répétitions, l'accent et/ou l'intensité de travail, la durée d'une séance d'entraînement. Ce qui aura été mentionné dans l'ouvrage de Fraisse (1974). Tout ceci relève de la chronobiologie de la pratique sportive ; qui permettra de définir les périodes propices pour un entraînement plus efficace à l'atteinte de performances honorables par les étudiants athlètes déficients moteurs engagés pour les JU.

2.3.3. SENTIMENT D'APPARTENANCE A L'UNIVERSITÉ

Le comportement planifié développé par Azjen en 1991 et convoqué plus tôt dans le cadre des manifestations de l'autodétermination se trouve être capital pour le traitement de tous travaux relatifs au caractère d'appartenance à une communauté précise. La dernière partie du questionnaire construit pour cette étude a bien voulu faire un examen sur le sentiment d'appartenance des étudiants déficients moteurs à l'Université, avec ceux qui ont constitué notre échantillon. C'est un construit affectif déterminant pour toute œuvre d'inclusion éducative.

Ayant effectué des travaux doctoraux portant sur le sentiment d'appartenance des apprenants à l'école, St-Armand (2015) aura perçu ce sentiment sous le prisme des moyens de favoriser une bonne et sereine éducation globale. Il est de bon ton de relever que l'appartenance est un besoin motivationnel à satisfaire dans le cadre éducatif (dans ce cas échéant). En effet, l'auteur pensera que,

Susciter et maintenir l'appartenance envers le milieu éducatif s'avèrent un élément très important. [...] le sentiment d'appartenance influence positivement le niveau d'intérêt [...] et les attentes de succès à l'école, tout en réduisant le niveau d'anxiété. De plus, [...] l'appartenance favorise une perception positive de sa propre compétence et une motivation intrinsèque plus élevée. (St-Armand, 2015).

Tenant compte de cette définition, nous pouvons donc comprendre l'importance du rôle que pourraient avoir les acteurs de l'environnement universitaire, ou les actions posées pour développer ce sentiment chez les étudiants déficients moteurs particulièrement. Notre échantillon d'étude a ainsi posé son regard sur ces actions ; autant sur les démarches des pouvoirs publics, que sur les stratégies menées par la gouvernance universitaire d'inclusion.

De manière générale, les avis sont partagés sur le niveau d'intégration des étudiants en situation de handicap moteur dans l'univers académique camerounais ; avec une légère majorité de notre échantillon qui salue son état actuel d'intégration universitaire. Toutefois, ce partage pourrait justifier le fait que des choses devraient se faire en mieux du côté des sujets répondants de notre échantillon ; puisque l'intégration concerne particulièrement le rendu de l'engagement de ces apprenants à s'insérer dans la maille universitaire. Car, il sera dit que

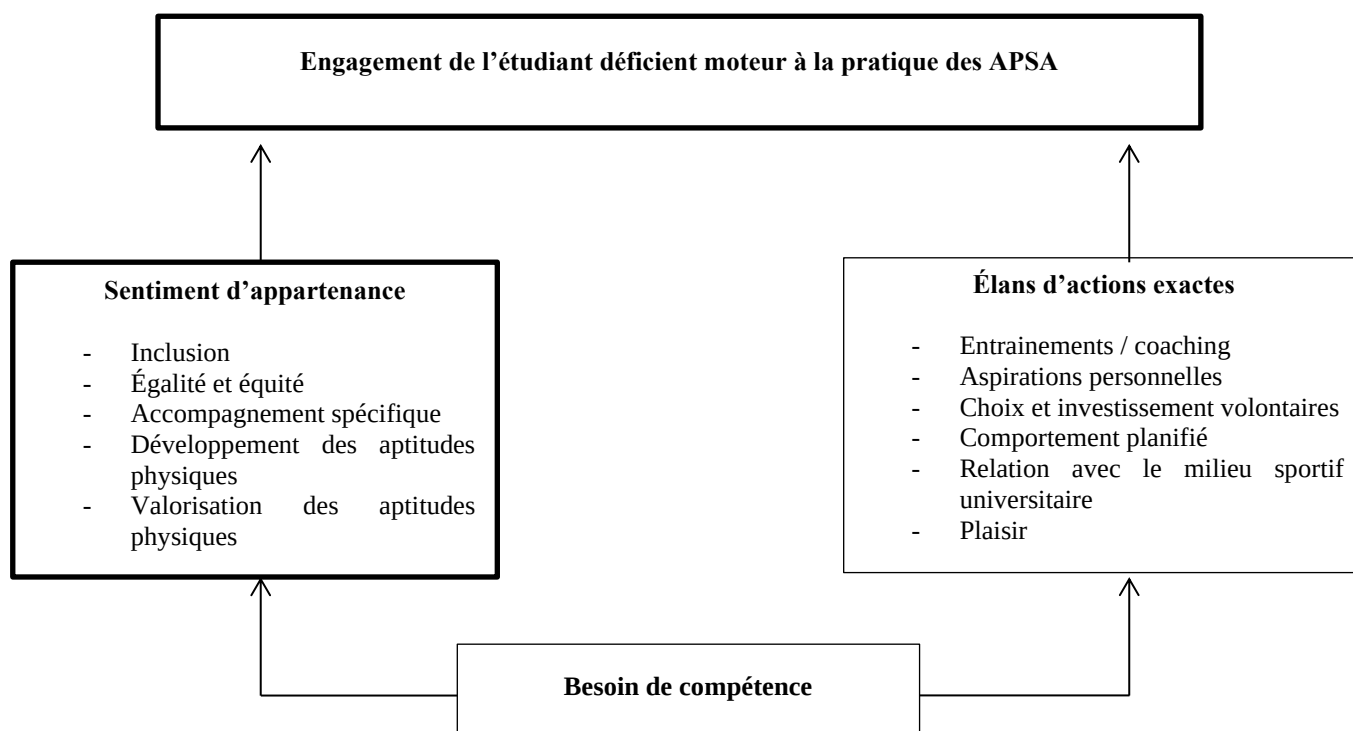
les besoins de sécurité, d'appartenance [...] peuvent être satisfaits seulement par les autres; c'est donc faire état d'une dépendance considérable envers l'environnement [...]. L'individu doit s'adapter et s'ajuster en changeant des aspects de sa personne pour s'harmoniser aux situations. Tandis qu'il est, pour ainsi dire, la variable dépendante, l'environnement, de son côté, constitue la variable indépendante (Maslow, 1962, p. 31).

C'est à ce niveau que le développement d'un comportement motivé et planifié s'avère nécessaire chez ces éduqués. Précisément chez ceux qui trouvent que le niveau de leur intégration dans l'Université n'est pas satisfaisant.

Par la suite, on pourra aisément comprendre le jeu des garants du maintien de l'harmonie et de la cohésion dans l'environnement éducatif concerné dans cette étude. Alors que la majorité de notre échantillon s'aligne sur le fait que les pouvoirs publics peuvent encore mieux faire pour garantir l'inclusion universitaire des étudiants déficients moteurs, cette même majorité trouve que la gestion inclusive dans les Universités n'est pas satisfaisante. Le principal problème d'inclusion se trouverait donc au sein de l'environnement universitaire pour ces étudiants. Cela relève de la dimension théorique du sentiment d'appartenance relevé dans les recherches de St-Armand (2015). Selon cet auteur qui a recensé une grande littérature sur la perception du sentiment d'appartenance, celui-ci serait non seulement fonction de l'apprenant ; mais également des démarches du cadre de gestion d'inclusion universitaire, et de l'action publique d'éducation inclusive. De ce fait, l'engagement de l'étudiant déficient moteur à une pratique universitaire comme celle des APSA peut être pleinement stimulé. Nous basant sur la modélisation soumise par Newman et al. (1992) présentant l'influence de certains facteurs sur l'engagement scolaire, et repris dans l'exposé de St-Armand (2015), nous avons ressorti plutôt le modèle des paramètres dont dépend l'engagement des étudiants déficients moteurs à la pratique des activités universitaires comme les APSA.

Figure 58

Modèle des paramètres influençant l'engagement à la pratique des APSA à l'Université
(auteur)



Les actions authentiques convoquées dans cette précédente figure trouvent une extension avec les dernières questions de notre questionnaire : l'une portant sur l'éventualité d'augmentation du nombre de disciplines paralympiques ; et l'autre sur l'attitude même des étudiants déficients moteurs face à leur propre inclusion universitaire.

- ❖ Concernant la multiplication des APSA, plus de la moitié de notre échantillon est favorable à cette idée pour augmenter la participation des étudiants déficients moteurs.
- ❖ Et à propos de l'attitude adoptée par les étudiants déficients moteurs à l'Université, bien plus de la moitié de notre échantillon s'aligne derrière le fait que cette attitude puisse limiter les élans inclusifs dans le milieu ; forcément si c'est une attitude négative à ce projet.

Ces deux paramètres peuvent bel et bien conditionner l'engagement des étudiants de notre étude à la pratique des APSA ; augmenter leur sentiment d'appartenance à l'Université, et donc conduire progressivement à la valorisation de leurs aptitudes physiques.

Les interprétations et les discussions faites des résultats obtenus de nos trois (3) études déclinées de notre recherche générale nous poussent à émettre des recommandations précises. C'est ce qui fera le contenu de la section qui va suivre.

3. RECOMMANDATIONS

Pour arriver à définir des recommandations adéquates et adaptées à la nature de notre recherche, dont de l'objectif principal qui est de montrer en quoi l'existence d'un mécanisme dynamique d'inclusion (constitué d'actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, nous avons tenu en considération toutes les informations recueillies durant nos différents travaux de terrain. L'inclusion dans les organisations est perçue suivant trois (3) dimensions selon Pillant (2012) : * l'humain (l'étudiant déficient moteur dans ce cas de recherche), car c'est lui qui devrait être le centre d'intérêt de toute démarche inclusive ; * le service, dont les projets mis sur pieds doivent répondre aux besoins spécifiques de l'humain ; * et enfin l'offre, basée surtout sur les opportunités créées et apportées à l'humain pour son épanouissement. Contextualisant ces dimensions de l'inclusion dans le cadre éducatif formel, l'auteur camerounais Sielinou (s.d.) considèrera plutôt trois (3) aspects : - la réglementation qui est la base de tous projets inclusifs ; - l'environnement dans lequel doivent être assurées l'harmonie et la cohésion, en toute égalité et équité ; - et les mentalités qui doivent être relevées par les actions concrètes et pertinentes.

Notre première recommandation (et non les moindres) est donc rappeler ces mesures d'inclusion éducative des apprenants déficients moteurs en contexte camerounais, à tous les niveaux d'intervention (pouvoirs publics, gouvernance sociale universitaire, communauté éducative en général et surtout les étudiants déficients moteurs eux-mêmes). La suite des recommandations que nous ferons tiendra compte de ces deux (2) modèles de perception de l'inclusion en contexte éducatif. C'est ainsi que pour notre recherche, et selon nos hypothèses et objectifs, nous proposons plutôt trois (3) degrés d'approches inclusives pour la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.

- Le premier degré : approche règlementaire et d'actions intersectorielles.
- Le deuxième degré : approche stratégique dans les Universités camerounaises.
- Le troisième degré : approche comportementale ou individuelle.

3.1. PREMIER DEGRÉ : RÉGLEMENTATION ET ACTIONS INTERSECTORIELLES LIÉES A LA PROMOTION DES APSA

Les recommandations adaptées à cette approche inclusive tournent autour de trois (03) axes : la réglementation, la communauté épistémique ou les acteurs, la stratégie d'action publique d'éducation inclusive.

3.1.1. AU NIVEAU RÉGLEMENTAIRE

Ici, il faudra redéfinir les textes règlementaires en vue de la protection et de la promotion des étudiants déficients moteurs, dans un contexte universitaire soumis au défi de l'inclusion. Pour cela, il faudra appliquer quelques mesures.

- Créer des textes règlementaires spécifiques à l'inclusion en milieu éducatif formel.
- Créer des textes règlementaires spécifiques à la promotion et à la pratique des APSA en société, et en milieu éducatif en particulier.
- Combler des éventuels nombreux vides ou flous juridiques, qui peuvent occulter l'action publique d'éducation inclusive par la promotion des APSA en milieu éducatif.

N. B. Ces trois premières mesures ne pourront s'appliquer que par l'interpellation des élus de la Nation ; à travers des plaidoyers, des propositions de référentiels ou de dispositifs stratégiques particuliers, soumis à leur appréciation par des acteurs d'inclusion en éducation.

- Rendre la Loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun, accessible à tout l'environnement éducatif ; notamment à tous les acteurs d'inclusion des étudiants en situation de handicap (déficients moteurs ici) dans le cadre universitaire au Cameroun.
- Implémenter véritablement la Décret N°'2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la Loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun.

3.1.2. AU NIVEAU DE LA COMMUNAUTÉ ÉPISTÉMIQUE OU DES ACTEURS

La construction, l'implémentation sur le terrain et l'évaluation de l'action publique d'éducation inclusive récemment évoquée, ne peut se faire que si la communauté des acteurs concernés par l'inclusion dans le milieu éducatif (l'Enseignement supérieur ici) est bien connue. Il faut donc redéfinir les instruments scientifiques (communauté épistémique), pour

un jeu plus fluide et concret entre les différents acteurs convoqués à la tâche. Pour cela, quelques points sont à suivre.

- Créer un véritable espace scientifique et synergique entre les institutions directement impliquées dans l'action. On aura ainsi un jeu constitué :
 - * du déploiement logique du MINESUP à travers les démarches de la FENASU ;
 - * de l'intervention absolue du MINAS avec le poids de l'implication du SPEI ;
 - * de l'expertise convoquée et permanente du MINSEP, par l'entremise de la DDEP ;
 - * du soutien, de l'expertise permanente et du regard attentif du CNPC.
- Interpeller l'intervention des CTD dans le projet d'inclusion par la promotion des APSA dans leurs environnements sociaux d'action ; et notamment dans les cadres éducatifs formels.
- Appeler les acteurs privés nationaux et internationaux (ONG, mécènes, annonceurs, sociétés,) à davantage s'intéresser aux élans inclusifs par la promotion des APSA en milieu éducatif (universitaire ici) :
 - * en situation pédagogique en encourageant les projets curriculaires de développement permanent des aptitudes physiques des apprenants en situation de handicap (déficients moteurs dans ce cas) ;
 - * à travers le soutien à l'organisation des compétitions paralympiques dans les événements sportifs du milieu éducatif de grande envergure nationale, comme les JU (et aussi les jeux des FENASSCO A et B).
 - * dans les collaborations avec les CTD dans leurs démarches d'inclusion sociales par le développement physique des apprenants déficients en milieu éducatif de leurs zones territoriales respectives.

3.1.3. AU NIVEAU DE LA STRATÉGIE D' ACTIONS A MENER

Il est question ici de redéfinir l'apport des instruments techniques dans ce projet éducatif inclusif. Pour cela, certaines mesures peuvent être également appliquées en état.

- Passer à la formation de véritables professionnels de prise en charge, d'accompagnement, et de contrôle technique ; tous spécialistes des APSA en milieu éducatif formel.
- Former et recycler des professionnels en situation de handicap (moteur) dans les tâches.
- Former ou envoyer à la formation des experts en classification paralympique.

- Rechercher le financement auprès des bailleurs de fonds et des mécènes.

3.2. DEUXIÈME DEGRÉ : GOUVERNANCE D'INCLUSION DANS LES UNIVERSITÉS CAMEROUNAISES

Les recommandations que nous proposons ici sont considérées suivant deux (2) ordres : le service apporté par le système de gouvernance universitaire ; et l'offre universitaire.

3.2.1. SERVICE D'INCLUSION UNIVERSITAIRE

Il est nécessaire pour l'application de la gouvernance sociale universitaire soumise aux enjeux de l'inclusion, de toujours considérer les besoins spécifiques des étudiants déficients moteurs dans les démarches d'actions inclusives stratégiques. Pour cela, il faudra déployer un plan particulier établi sur trois (3) axes : les préliminaires au service ; les mesures inclusives ordinaires ; les mesures inclusives renforcées.

i. Préliminaires au service d'inclusion universitaire

- Respecter les principes directeurs internationaux et nationaux de l'inclusion en milieu éducatif, et universitaire en particulier.
- Reconsidérer la Lettre Circulaire conjointe N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 9 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les Universités d'État du Cameroun
- S'ouvrir aux demandes spécifiques de la population estudiantine en situation de handicap (précisément les étudiants déficients moteurs ici). Pour ce faire, il faudra :
 - * collaborer régulièrement avec les AEH dans les Universités ;
 - * collaborer régulièrement avec le mouvement paralympique universitaire.

ii. Mesures inclusives ordinaires

- Travailler à réduire l'absence de participation aux activités universitaires par les étudiants déficients moteurs, comme la pratique des APSA. Ceci se fera par :
 - * la promotion de l'égalité et de l'équité dans les activités ;
 - * la promotion du « sport pour tous » ;
 - * l'agrandissement des modalités d'accueil (adaptation) et d'accès aux infrastructures sportives ;
 - * la redynamisation du suivi et de l'accompagnement des AEH et des mouvements paralympiques universitaires.

- Mettre à disposition plus de professionnels de suivi des étudiants déficients moteurs, adéquats et permanents. C'est-à-dire :
 - * avoir des coaches ou entraîneurs dûment formés, disponibles et motivés ;
 - * se référer à un service spécialisé de suivi médical et paramédical (composé de médecins et infirmiers, de psychologues, de psychomotriciens et ergothérapeutes, d'éducateurs spécialisés, etc.).
- Définir des plans véritables de détection de talents sportifs déficients moteurs.
- Avoir le financement nécessaire à l'application des mesures inclusives ordinaires à l'Université.

ii. Mesures inclusives renforcées

- Travailler à réduire la limitation d'activités.
N.B. : cette mesure interpelle grandement les offres et opportunités accordées par le système d'inclusion universitaire aux étudiants déficients moteurs.
- S'ouvrir aux méthodes de classification et de catégorisation sportives du handicap (spécialement de la déficience motrice), dans tout le respect des normes associées à ces exercices.
- Augmenter le nombre de coaches ou d'entraîneurs.
- Recruter, former (ou recycler) d'anciens étudiants athlètes déficients moteurs pour l'aide au suivi et à l'accompagnement spécifique des actuels étudiants athlètes déficients moteurs. Ceci pour :
 - * l'entraînement ou le coaching ;
 - * l'aide à la motivation et le développement personnel ;
 - * la détection des talents.

3.2.2. OFFRE UNIVERSITAIRE

Elle est essentiellement basée sur la réduction de la limitation des activités universitaires ; et principalement ici des APSA. L'objectif est de stimuler davantage l'intérêt et la motivation des étudiants déficients moteurs. Ceci se fera par l'application de certaines mesures.

- Augmenter et diversifier les activités universitaires. Dans le cas des APSA, s'ouvrir à certains sports collectifs et sports de combat ; sans oublier l'éventualité de s'ouvrir aux APSA pour d'autres formes de déficiences présentes au sein de la communauté estudiantine, et recensées par les AEH.
- Vulgariser la pratique des APSA par des entraînements réguliers, et la promotion à travers les manifestations universitaires à grand public.

- Faire une large communication universitaire sur la pratique des APSA.

3.3. TROISIÈME DEGRÉ : COMPORTEMENT OU ATTITUDE INDIVIDUELS

Ce troisième degré de nos recommandations est propre à l'étudiant déficient moteur lui-même. Les seules et principales mesures à conseiller ici reposent sur la volonté personnelle, par :

- une inscription volontaire au sein de l'AEH de l'Université ;
- un élan volontaire de participation aux activités offertes par l'Université ;
- un choix volontaire de pratiquer les APSA ;
- un respect volontaire de la discipline personnelle.

Les différentes recommandations que nous venons de faire nous permettent de proposer un projet d'ingénierie éducative particulier. Ce dernier présenté dans la section qui va suivre se place comme un référentiel ou un dispositif particulier pour une organisation des compétitions paralympiques aux JU plus portée vers l'élitisme et l'inclusion.

4. PROPOSITION DE PROJET D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

Notre tâche ici est de proposer un projet d'ingénierie éducative adaptée à notre recherche. Il sera question dans cette section de donner les généralités et la structuration d'un pareil projet ; et par la suite, nous livrerons le projet proprement dit.

4.1. PROJET D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE, DISPOSITIF STRATÉGIQUE ET ADAPTATION AU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Il est intéressant de présenter globalement la problématique générale, qui nous aura conduits vers cette proposition de projet. Mais tout d'abord, il est important d'avoir la raison de la présentation de ce projet sous forme de dispositif stratégique.

4.1.1. DÉFINITIONS ET PERTINENCE DU DISPOSITIF STRATÉGIQUE

D'une approche générale,

L'ingénierie sociale est d'abord un art combinatoire, jouant dans la pluridisciplinarité et dans l'interinstitutionnel. De même qu'un ingénieur technique sait combiner et faire

collaborer tous les corps de métier concourant à une même œuvre, l'ingénieur social est un diplomate, capable de faire travailler tous les acteurs si divers et si exclusifs ensemble, en respectant la légitimité de chacun. On peut dire que c'est un agent de passage du sectoriel au global. (Gontcharoff, 1990).

C'est dans ce sens que de façon plus particulière, nous définissons l'ingénierie éducative. Cette dernière est pensée afin de répondre positivement à une situation problème précise, qui pourrait proposer en mieux l'image d'une éducation plus ouverte à la qualité ; et dans notre cas, une éducation davantage inclusive. Le projet d'ingénierie éducative que nous proposons à la suite de nos travaux de recherche se présente plutôt comme un dispositif stratégique ; livrant ainsi un modèle agencé d'activités potentielles à mener avec précision, en vue de rendre plus optimale la tenue des compétitions paralympiques dans l'organisation des JU au Cameroun.

Le dispositif stratégique a été développé dans la grande œuvre de Michel Foucault (1975, 1976, 1994). En effet, ce concept renvoie à

[...] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] (Foucault, 1994, p. 299)

En d'autres termes, il s'agit d'un regroupement d'éléments hétérogènes pouvant avoir un effet stratégique ; et capables d'impulser une action s'ils sont agencés convenablement. De nombreux auteurs comme Aggeri (2014) auront parlé aussi de dispositif foucauldien. Et dans un contexte d'inclusion en éducation poussant à l'innovation, certaines recherches ont parlé de dispositif innovant (Barry & Benoit, 2013).

Selon Aggeri (2014), le dispositif stratégique assure « [...] une fonction principale de cadrage de l'action stratégique. Il entretient des liens étroits avec les cadres cognitifs ou sociomatériels qui formatent les raisonnements stratégiques et guident les pratiques... ». Il aura donc besoin de l'intervention des différents outils (scientifiques et techniques)

nécessaires à impulser une action plus novatrice. Et forcément d'un financement de projet qui pourra provenir de diverses, surtout si le jeu entre les différentes parties prenantes est bien défini et construit avec finesse.

Le projet d'ingénierie que nous proposons sous forme de dispositif stratégique est défini autour de cinq (5) axes majeurs :

- une problématisation qui tire en fait son origine de notre problématique de recherche ;
- un énoncé du projet d'ingénierie éducative, et donc du dispositif stratégique proposé ;
- un schéma par étapes définies du dispositif stratégique ;
- une idée de l'implémentation sur le terrain ;
- et une définition des critères spécifiques d'évaluation du projet d'ingénierie éducative.

4.1.2. PROBLÉMATISATION ET ÉNONCÉ DU PROJET D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE PROPOSÉ

Nous proposons un projet d'ingénierie éducative particulier, qui tire son origine du problème de recherche qui a fait l'objet de nos investigations. En effet, c'est la considération de l'utilité de la pratique des APSA comme potentiel levier d'inclusion universitaire de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, qu'un problème a été soulevé : la limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur est un fait réel dans l'Enseignement supérieur camerounais. Encore plus que ce développement moteur n'est vraiment palpable qu'à partir des compétitions paralympiques durant la tenue des JU. Celles-ci qui restent limitées qu'aux APSA représentées par les disciplines sportives pour athlètes déficients moteurs, retenues pour les JU. Ayant franchi le cap de la demi-décennie de présence des compétitions paralympiques aux JU (de 2014 en 2019), et considérant les rapports de nos investigations menées, l'idée d'une redéfinition de cet autre concept d'inclusion universitaire nous a paru évidente.

Le constat fait à la suite de nos démarches de terrain expose plusieurs déséquilibres qui mettant en difficulté la démarche inclusive voulue par l'organisation des JU (la FENASU).

- Une ambiguïté relevée dans la coordination stratégique, suite à une éventuelle faiblesse du jeu intersectoriel entre les acteurs. L'organisation semblerait avoir de la peine à contenir tous les potentiels pôles de réflexion scientifique ; ceci au risque de ne pas prendre en compte tous les enjeux d'inclusion. Ce qui laissera les compétitions paralympiques dans un état de simple promotion ; au lieu de viser l'excellence et

l'élitisme, comme c'est le cas pour les compétitions olympiques présentes régulièrement pendant les JU.

- La réalité selon laquelle toutes les Universités ne s'engagent pas à ces compétitions paralympiques (puisque ce sont pratiquement les mêmes institutions universitaires qui présentent des athlètes, à quelques ajustements près depuis les deux dernières éditions) pourrait ralentir l'élan de promotion d'autres disciplines pour étudiants athlètes déficients. Pourtant, il a toutefois été relevé une augmentation progressive du nombre d'athlètes déficients moteurs depuis l'intégration de ces disciplines aux JU, jusqu'à la suspension momentanée (qui justifie la diminution, voire un arrêt strict observé de la pratique des APSA dans les Universités). Ce contraste, encore plus marqué avec la baisse générale des performances sportives des étudiants athlètes déficients moteurs aux JU (relevée durant nos investigations), pourrait avoir un effet néfaste sur la participation de l'ensemble des étudiants porteurs d'un handicap moteur à ce rendez-vous sportif interuniversitaire. De plus, une remarque a été faite : certains apprenants déficients moteurs sont investis dans d'autres disciplines sportives paralympiques, pas du tout retenues pour les compétitions paralympiques aux JU ; situation qui empêche ceux-ci de se présenter à ces universiades de sport, et d'exprimer ainsi leurs talents. Ce qui pourra à la longue établir et justifier une limitation d'activité à ces étudiants.
- Des éléments liés à la gestion de l'inclusion à l'Université, et relatifs aux aspects infrastructurels et logistiques très peu adaptés à la condition physique des étudiants déficients moteurs sont également à convoquer. Cette inadaptation pourrait limiter l'accès aux infrastructures ; et impacter de ce fait sur l'aisance dans l'organisation générale des compétitions paralympiques des JU dans une Université (publique) hôte, qui devient ainsi peu évidente.
- Le faible investissement des étudiants déficients moteurs n'est pas de reste. En effet, des soucis propres au comportement général, à l'estime de soi et à la motivation ont été remarqués. Ceux-ci pourraient réduire le taux de participation de ces étudiants à la pratique des APSA en milieu universitaire ; et donc justifier une faible inscription ou candidature de ceux-ci pour les JU.
- À tous ces dysfonctionnements établis, s'ajoute une absence de classification sportive du handicap moteur ; qui impose un semblant de tâtonnement dans les catégorisations sportives. Ceci pourrait également se placer comme un frein à la participation des étudiants déficients moteurs à la pratique des APSA, et une limite de ces activités.

Conscients de tous ces problèmes associés à notre problème central, nous proposons donc notre projet d'ingénierie éducative donc l'intitulé est le suivant : **projet d'inclusion universitaire à travers l'optimisation de la pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs au Cameroun**. Du fait que nous orientons notre projet vers les compétitions paralympiques plus inclusives au Cameroun sous forme de dispositif, le sous-titre est le suivant : **dispositif stratégique adapté pour l'organisation des compétitions paralympiques plus inclusives et élitistes pendant les JU**.

La présentation de ce dispositif stratégique sera faite sous forme de schématisation par phases bien définies. Celles-ci montreront la construction du déroulement ou le fil conducteur de ce projet. Cette présentation englobera entre autres les éléments suivants :

- . les différentes parties prenantes ou acteurs intervenants ;
- . l'agencement des actions potentielles à mener ;
- . les outils spécifiques convoqués d'ordres scientifique et technique ;
- . et une analyse SWOT (Strength – Weaknesses – Opportunities – Threats) ou MOFF (Menaces – Opportunités – Faiblesses – Forces), respectivement pour les différentes étapes de chaque phase du projet.

Nous établirons par la suite une ébauche d'implémentation du projet ; et définirons à la fin les critères d'évaluation de celui-ci.

4.2. SCHÉMATISATION DU DISPOSITIF STRATÉGIQUE DU PROJET

Il sera fait par phases et par étapes du projet à suivre minutieusement.

PROJET D'INCLUSION UNIVERSITAIRE À TRAVERS L'OPTIMISATION DE LA PRATIQUE DES APSA PAR LES ÉTUDIANTS DÉFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN

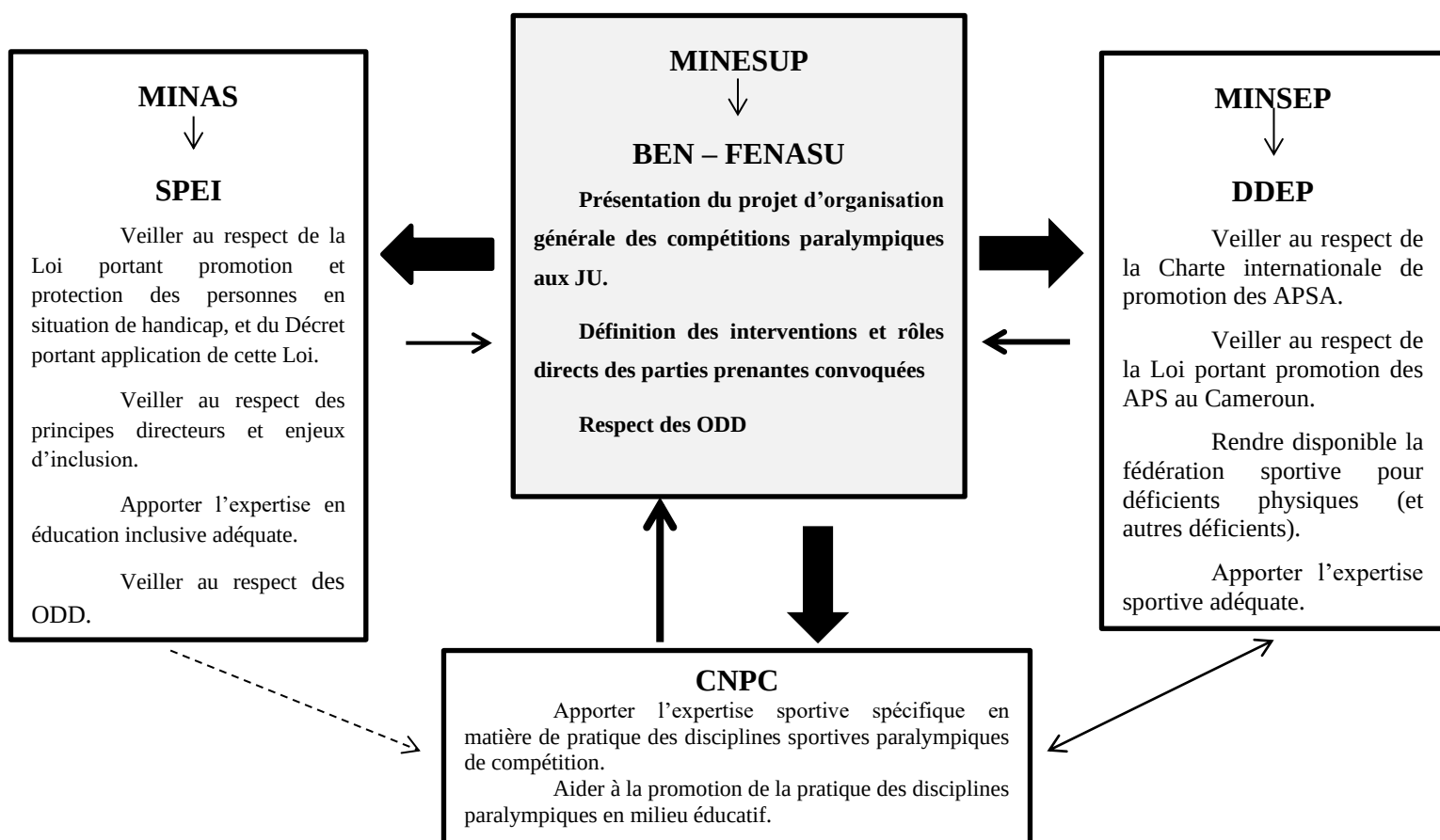
DISPOSITIF STRATÉGIQUE ADAPTE A L'ORGANISATION DES COMPÉTITIONS PARALYMPIQUES PLUS INCLUSIVES ET ÉLITISTES PENDANT LES JEUX UNIVERSITAIRES

I. PHASE SCIENTIFIQUE

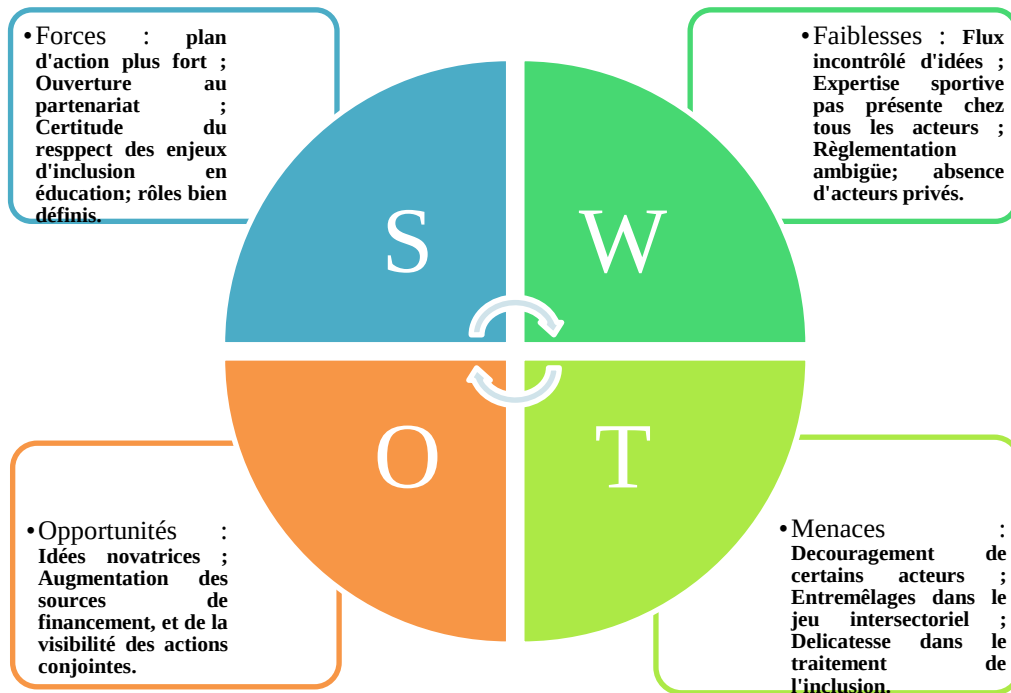
Cette phase définit la construction du plan d'actions à mener pour l'organisation des compétitions paralympiques plus inclusives et élitistes pendant les JU. Pour cela, deux (2) étapes sont à suivre : la construction du jeu intersectoriel entre les potentielles parties prenantes ; et les interventions des acteurs secondaires aux différents séminaires de présentation de la feuille de route générale et finale du projet.

1. Construction du jeu intersectoriel entre les différentes parties prenantes

i) Jeu intersectoriel entre la FENASU et les principales parties prenantes



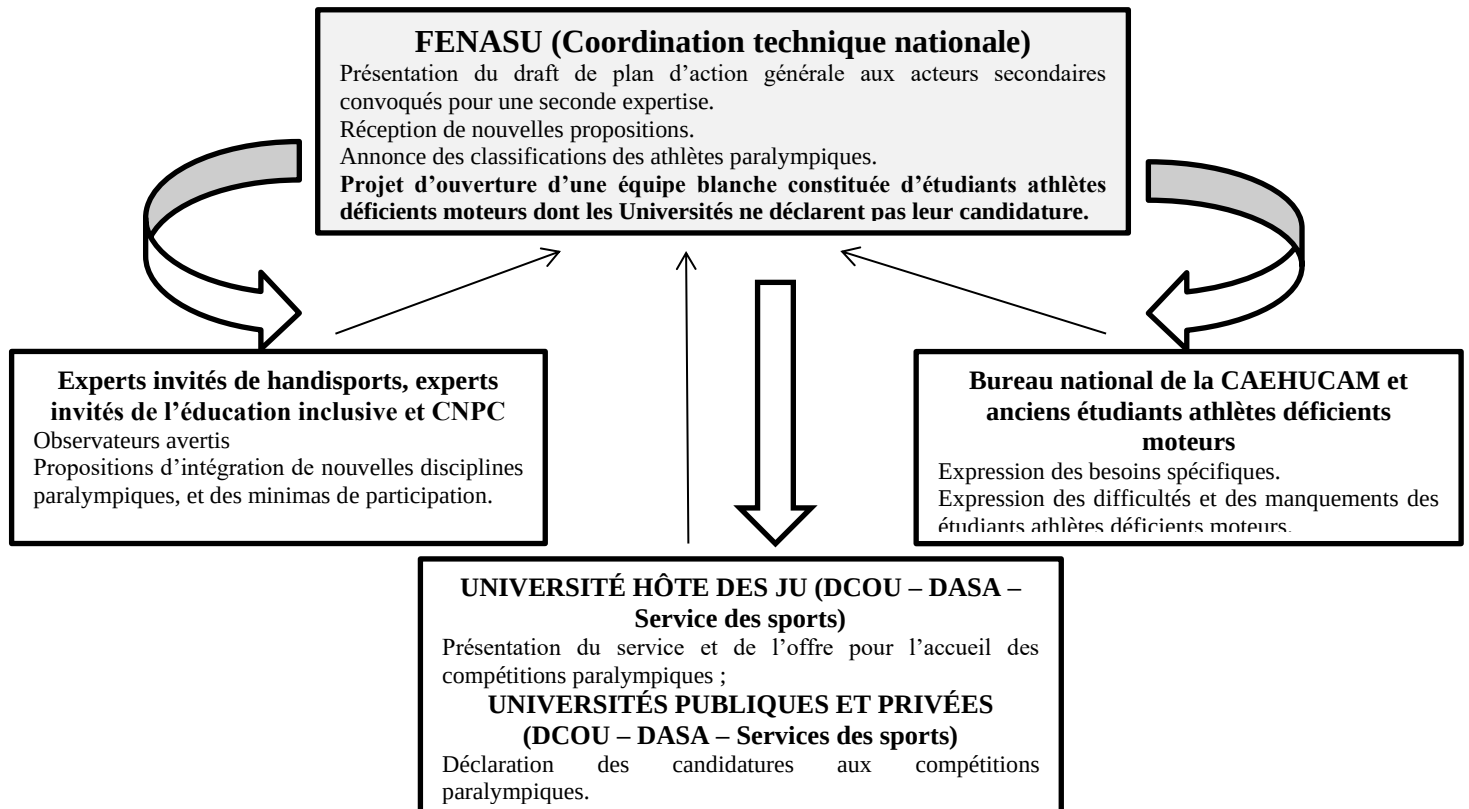
ii) Analyse SWOT du jeu intersectoriel entre toutes les parties prenantes au projet



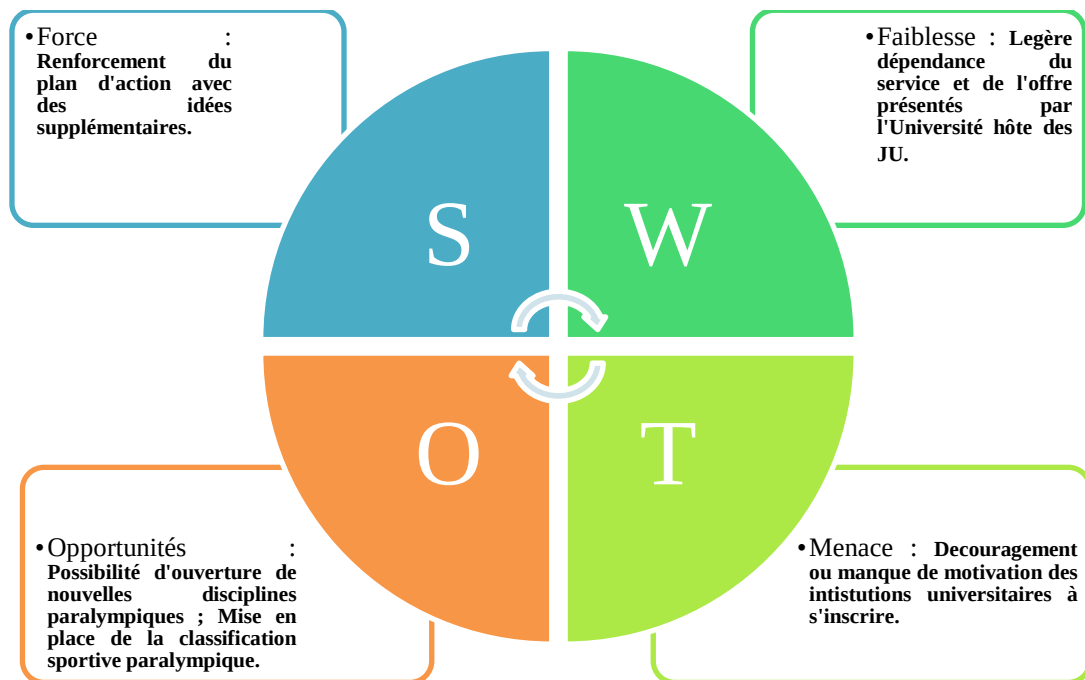
Conclusion de l'étape : production du plan d'action de la FENASU en partenariat avec les autres parties prenantes.

2. Séminaires de présentation générale du plan d'action et ajustements spécifiques

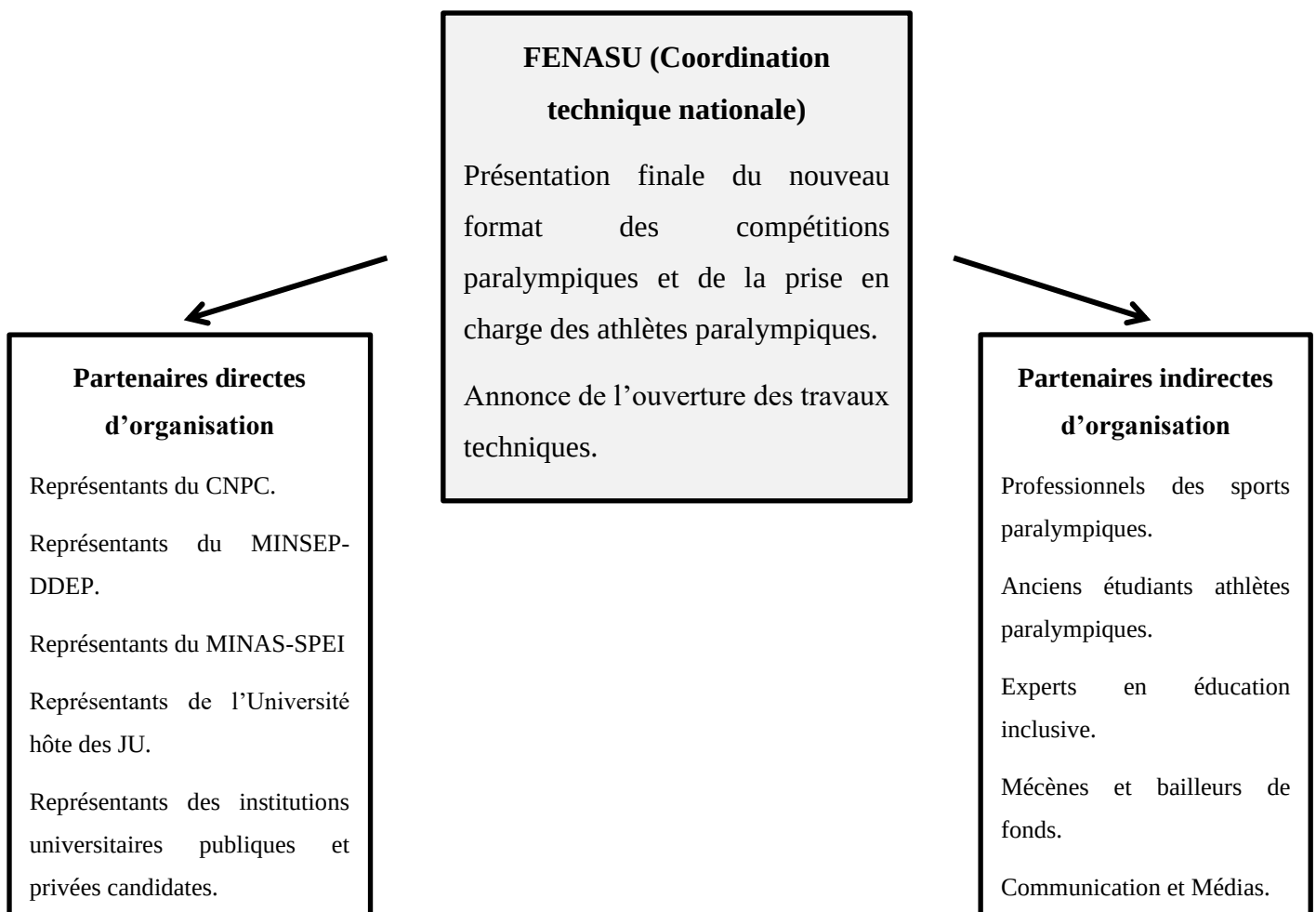
i) Séminaire préliminaire à la présentation du plan d'action



ii) Analyse SWOT du séminaire préliminaire à la présentation du plan d'action



iii) Séminaire de présentation définitive du plan d'action ajusté à tous les acteurs



Résolutions générales et activités techniques à mener en phase technique :

- annonce des nouvelles disciplines sportives paralympiques ouvertes aux JU ;
- définition du plan de financement général ;
- définition de la stratégie de communication spéciale ;
- programmation des visites du site et des infrastructures d'accueil des compétitions paralympiques de l'Université hôte des JU ;
- préparation des équipes de classifications paralympiques (si possible) ;
- ouverture et programmation du processus d'accréditations des étudiants athlètes paralympiques dans les Universités candidates, avec classifications sportives (si possible) ;
- ouverture du processus d'accréditations des étudiants athlètes paralympiques à candidatures libres par la FENASU et le CNPC en soutien ;
- constitution de la délégation universitaire nationale (équipe blanche) aux quotas de candidatures arrêtées par la FENASU et portée par le MINESUP (soutenu par le CNPC), avec soumission des conditions académiques (justificatifs **obligatoires** du statut d'étudiant et de membre de l'AEH de l'Université d'origine) et mesures d'affiliation pour la participation.

II. PHASE TECHNIQUE ET IMPLÉMENTATION SUR LE TERRAIN

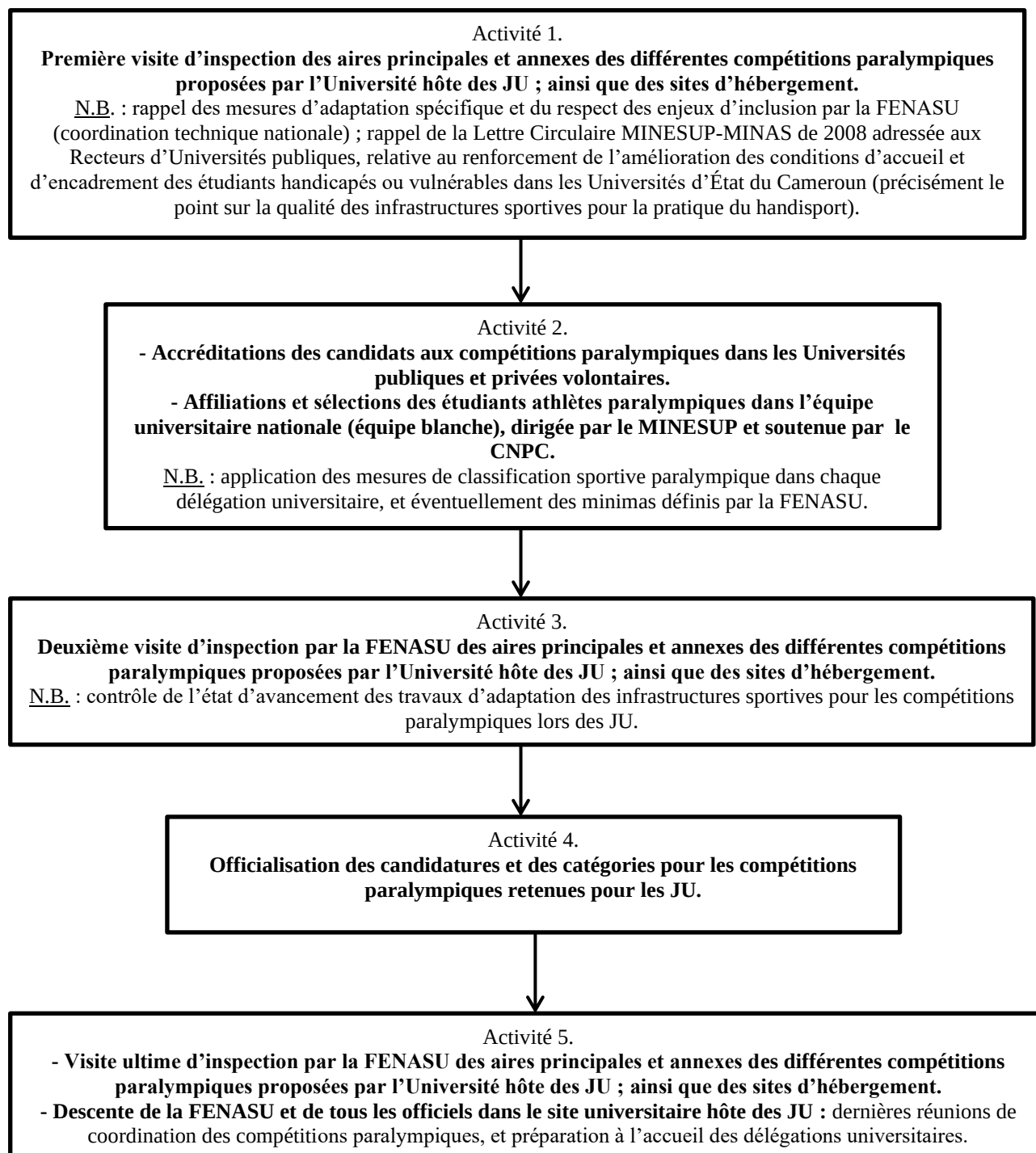
Il s'agit tout d'abord ici de l'application technique des résolutions et des activités annoncées à la fin de la phase scientifique. Une série d'activités phares successives (et parfois simultanées) sera présentée façon schématique. C'est à ce niveau que les DCOU, DASA, Chefs des services de sports et autres membres du personnel de suivi général de toutes les institutions universitaires candidates, déploieront leurs stratégies d'inclusion favorisant une participation maximale des étudiants athlètes déficients moteurs (et autres déficients) aux compétitions paralympiques des JU ; ainsi que l'équipe de communication d'appui.

Deuxièmement, nous présentons une esquisse (par points) de l'implémentation des activités sur le terrain ; soit au cours des compétitions paralympiques pendant les JU. À ce niveau, les interventions coordonnées des officiels, des entraîneurs, des équipes expertes d'accompagnement "Education-Handicap-Sport", des responsables de suivi universitaire, de la communication, du public (communauté universitaire et société) et des étudiants athlètes

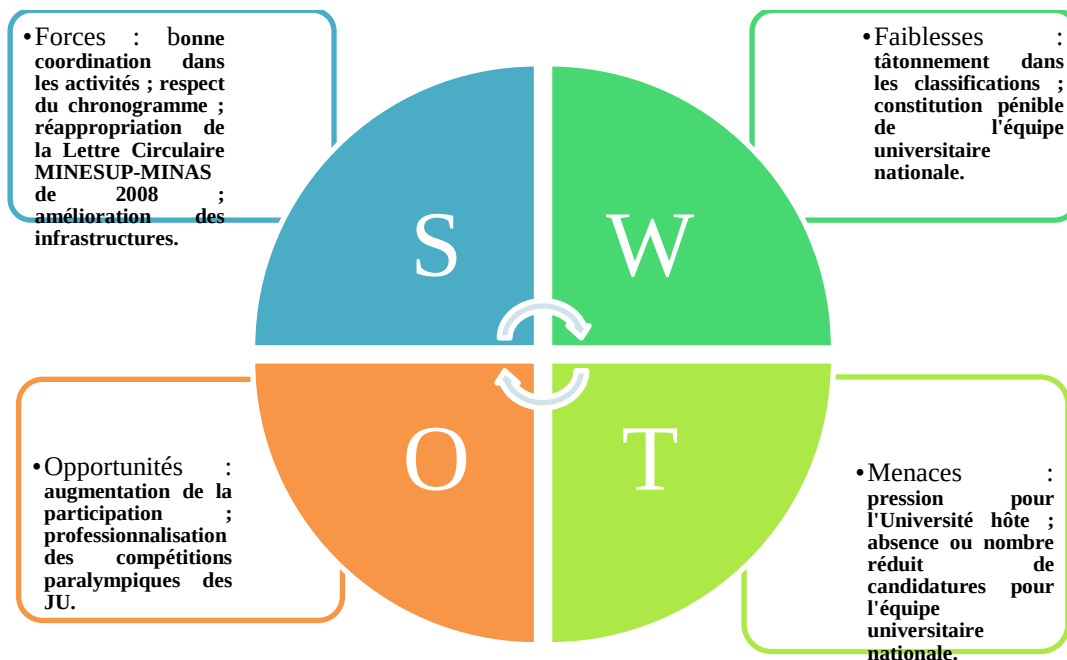
paralympiques (déficients moteurs et éventuellement autres déficients), seront à suivre et analyser progressivement.

1. Phase technique

i) Ordre des activités à mener



ii) Analyse SWOT de l'ensemble des activités à mener



2. Vision de l'implémentation pendant les JU

Cette vision est définie suivant les points suivants :

- recensement de tous les étudiants athlètes paralympiques à l'arrivée de chaque délégation universitaire, et invitation à l'hébergement des athlètes ;
- ouverture des compétitions paralympiques par la répartition suivie et détaillée des catégories ;
- déroulement des compétitions paralympiques en évitant tout acte de frustration des étudiants athlètes paralympiques ;
- permanence des membres de l'équipe d'accompagnement des étudiants athlètes paralympiques déployée par l'Université hôte, et collaboration avec l'équipe de chaque délégation universitaire ;
- intervention régulière de la communication et des médias ;
- proclamation des résultats avec plus d'éclat.

III. ÉVALUATION DU DISPOSITIF ET DE SON APPLICATION

Les analyses SWOT nous ont déjà permis d'amorcer l'évaluation à la fin de chacune des phases. Une évaluation définitive suivant des critères définis est faite après l'implémentation.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	CONTENUS DE L'ÉVALUATION
Efficienne	Vérification de l'adéquation entre les activités menées et les moyens déployés, et la mobilisation de la ressource.
Efficacité	Vérification de l'atteinte des objectifs fixés en début de processus (inclusion, participation, élitisme des compétitions paralympiques pendant les JU).
Impact	Appréciation de l'atteinte des ODD, et du respect des principes directeurs d'inclusion dans l'Enseignement supérieur par la pratique du handisport.
Pertinence	Appréciation du rapport entre la tenue de la nouvelle formule dans l'organisation des compétitions paralympiques aux JU et les objectifs, et les problèmes d'inclusion des étudiants déficients moteurs par la pratique des APSA et leurs besoins spécifiques.
Durabilité	Analyse des chances que le dispositif stratégique puisse s'améliorer dans le temps, voire devenir tout un référentiel.
Cohérence	Appréciation de la logique dans l'intervention des phases de préparation et des actions à mener avec la mobilisation des ressources nécessaires ; et la nécessité d'une amélioration de l'organisation des compétitions paralympiques aux JU, pour une plus grande participation et la valorisation du talent sportif des étudiants déficients moteurs.

N.B. : le résultat de l'évaluation spécifique donnera lieu à la rédaction d'un rapport définitif, qui montrera les points forts et faibles de ce dispositif.

La partie méthodologique de notre recherche s'est construite autour de trois (3) chapitres. Chacun de ces derniers nous a permis de nous immerger dans plusieurs travaux de terrain pour mettre à l'épreuve notre sujet de recherche intitulé ainsi : **"Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun"**.

Le chapitre de méthodologie a pu clairement mettre en lumière les paramètres spécifiques d'explication détaillée du sujet ; permettant de préparer nos différentes investigations empiriques, et de donner ainsi à notre recherche une rigueur scientifique. Pour ce faire, nous avons ressorti un tableau synoptique adapté à notre recherche. Et par la suite, nous avons décrit le déroulement détaillé de nos collectes de données de terrain ; ainsi que les différentes méthodes d'analyses et d'interprétation de ces résultats.

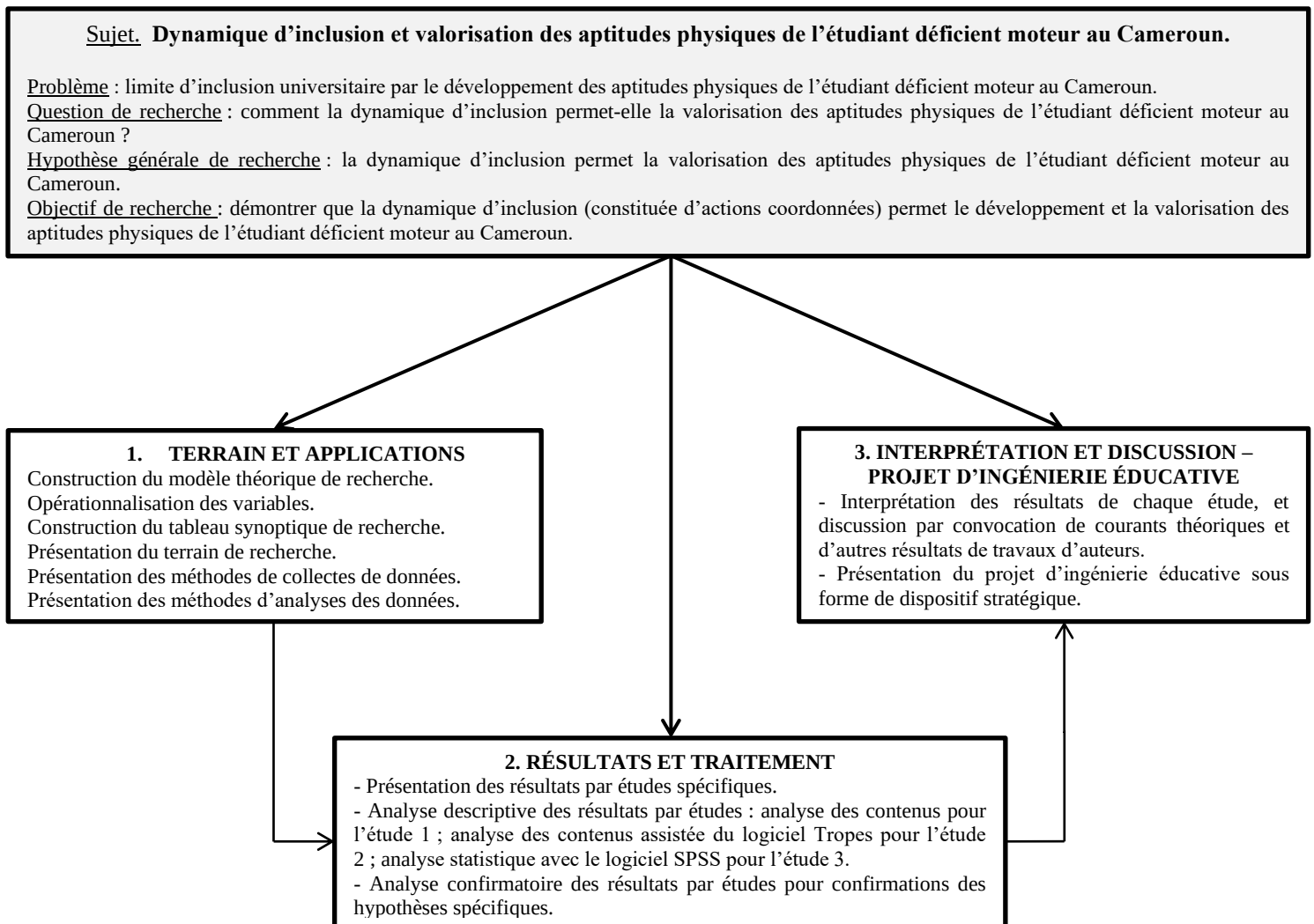
Le chapitre qui aura suivi s'est focalisé sur la présentation et le traitement analytique (analyse descriptive et analyse confirmatoire) des résultats obtenus sur les différents espaces constituant notre terrain de recherche. Cette dernière a été menée suivant deux (2) approches qualitatives, et une (01) approche quantitative. Nous rappelons que ces approches tirent leurs origines de l'insertion théorique de notre recherche, développée en première partie de notre travail général. L'analyse descriptive de nos différents résultats (issus de la manipulation de nos différentes hypothèses spécifiques de recherche sur le terrain), après administration des grilles d'EISD (pour les études qualitatives) et du questionnaire électronique à tous les constituants de notre population de recherche, s'est faite suivant des méthodes suivantes : l'analyse des contenus simple pour la première étude de terrain ; l'analyse des contenus assistée du logiciel Tropes pour la deuxième étude de terrain ; et l'analyse statistique avec le logiciel SPSS pour la troisième étude de terrain. Avec l'analyse confirmatoire, les vérifications de la validité de nos hypothèses spécifiques ont été faites, et celles-ci ont été toutes confirmées en état.

Le dernier chapitre de cette partie s'est donné pour objectif, après confirmation de notre hypothèse générale de recherche, de faire des interprétations des résultats d'investigation sur le terrain de recherche. Et nous avons effectué au même moment des discussions, en nous appuyant sur les courants théoriques convoqués dans chaque étude qui se rapportent à notre théorie centrale de développement de l'humain ; cette dernière considérée dans un cadre éducatif comme l'Enseignement supérieur, soumis aux enjeux d'inclusion par la pratique des APSA des étudiants déficients moteurs au Cameroun. C'est de ce grand débat que nous avons proposé des

recommandations particulières pour résoudre l'épineux problème de la limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ; et garantir ainsi la valorisation de celles-ci. Et pour y arriver, nous avons défini un projet d'ingénierie éducative portant sur l'inclusion universitaire via l'optimisation de la pratique des APSA par les étudiants déficients moteurs au Cameroun. De façon bien plus spécifique, ce projet s'est décliné autour d'un dispositif stratégique ; celui-ci proposé pour rendre les compétitions paralympiques plus inclusives et élitistes pendant les jeux universitaires.

La figure qui va suivre donne un récapitulatif général du traitement empirique de notre sujet de recherche.

Figure 59. Récapitulatif du traitement empirique de la recherche (auteur)



CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche a eu pour intitulé « **Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun** ». À travers ce travail, nous avons voulu jeter un regard sur l'usage de la pratique des APSA comme levier inclusif pour l'étudiant déficient moteur dans l'Enseignement supérieur camerounais. Cependant, il a été remarqué une *limite d'inclusion universitaire par le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun* ; problème qui se pose comme un véritable blocus au projet de valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur, et donc à la garantie de son rayonnement dans l'environnement universitaire du pays.

La principale question posée dans cette recherche est la suivante : *comment la dynamique d'inclusion permet-elle la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun ?* Pour répondre à cette question, nous avons tout d'abord énoncé une hypothèse de recherche comme suit : *la dynamique d'inclusion permet la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun*. Nos investigations empiriques nous ont permis de confirmer cette hypothèse. Pour cela, nous avons conduit notre recherche suivant une démarche hypothético-déductive ; celle-ci qui nous aura aidés à construire notre travail autour de trois (3) études spécifiques traitant chacune de l'influence d'une action précise sur la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. C'est ainsi qu'ont été abordés : l'action publique d'éducation inclusive ; la gouvernance universitaire d'inclusion ; l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur.

La méthode générale de recherche utilisée dans notre travail est mixte ; alliant à la fois la méthode qualitative (développée dans les deux premières études), et la méthode quantitative (développée dans la dernière étude). De ce fait, nous avons utilisé les instruments de collecte de données de terrain suivants : deux (2) grilles d'EISD administré tout d'abord à chacun des représentants des institutions d'action publique d'éducation inclusive (s'occupant du développement des APSA en contexte éducatif formel), et ensuite à chacun des représentants de la gouvernance universitaire d'inclusion de quelques Universités camerounaises ; et un (01) questionnaire électronique administré virtuellement aux étudiants déficients moteurs volontaires à

travers le pays, athlètes ou pas. Les résultats obtenus ont été traités par des analyses descriptives et confirmatoires. Dans le cas du traitement descriptif, il s'est fait par : une simple analyse des contenus pour la première étude ; une analyse des contenus assistée par le logiciel Tropes pour la deuxième étude ; et une analyse statistique avec l'aide du logiciel SPSS pour la troisième étude. Quant à l'analyse confirmatoire, elle nous a permis de vérifier notre hypothèse de recherche qui a été validée en état. Pour arriver à cette vérification, nous avons tour à tour : confirmé les hypothèses des deux (2) premières études de façon qualitative ; et confirmé l'hypothèse adaptée à la dernière étude de façon quantitative, par application du test statistique dit de Chi-carré (ou Chi 2) symbolisé par χ^2 .

À l'issue de cette stratégie globale de recherche, nous pouvons dire que notre objectif a été atteint ; celui de démontrer que la dynamique d'inclusion (constituée d'actions coordonnées) permet le développement et la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun. Ce qui nous aura conduits à une interprétation et une discussion des résultats obtenus sur le terrain. À ce niveau, nous avons fait un débat sur l'originalité de nos investigations en les comparant aux travaux de certains auteurs convoqués, qui ont abordé à leur façon un pan de notre thématique de recherche. Il a été aussi nécessaire de faire appel aux différents courants théoriques adaptés à notre recherche. C'est ainsi que tout d'abord, notre théorie centrale du développement humain s'est fait largement ressentir dans nos travaux. Il en est de même pour la sociologie de l'action publique et ses théories associées convoquées pour la première étude ; les théories de la gouvernance adaptées à la deuxième étude ; et la théorie de la motivation, ouverte à l'autodétermination et au comportement planifié pour la troisième étude.

Un projet d'ingénierie éducative a été proposé, portant sur l'optimisation de la pratique des APSA pour l'inclusion des étudiants déficients moteurs dans l'Enseignement supérieur camerounais. De façon plus détaillée, nous nous sommes focalisés à présenter un dispositif stratégique adapté à l'organisation des compétitions paralympiques plus inclusives et élitistes pendant les JU au Cameroun.

Notre recherche a voulu apporter une plus-value aux actes d'inclusion universitaire des étudiants déficients moteurs au Cameroun, notamment à travers la pratique des APSA ; pour ainsi construire, développer et maintenir une éducation de qualité et globale à ces apprenants. De ce fait, non seulement l'atteinte des ODD (ONU, 2015) est assurée ; mais aussi, une éducation

complète pour ces étudiants selon l'approche de Sillamy (2006). Le respect des principes directeurs internationaux de l'inclusion doit être un véritable apport à la démarche inclusive établie par l'Enseignement supérieur au Cameroun ; soutenue par une véritable dynamique d'actions mises en place par l'intervention des pouvoirs publics, le système de gouvernance sociale dans les Universités et l'attitude positive de l'étudiant en situation de handicap moteur.

La spécificité de l'inclusion développée dans notre recherche, qui repose sur l'utilisation des APSA, s'avère très délicate à traiter. En effet, le « sport pour tous » (tout comme l'« éducation pour tous ») est soutenu avec force par des assises internationales. En contexte éducatif camerounais, la condition physique des apprenants déficients moteurs justifie très souvent une limitation et une faiblesse (voire absence) de participation aux activités investissant le physique et la motricité. Ce qui pourrait compromettre gravement leur processus éducatif, et causer des éventuelles frustrations. Ces dernières auraient à la longue une incidence néfaste au développement personnel, et à l'engagement de ces éduqués. C'est donc en révision de cette situation générale que notre travail de recherche s'est construit et expérimenté (sur le plan théorique et sur le plan empirique). Il serait donc important de développer les aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur, telle que comprise à travers la réglementation nationale (Lois portant orientation de l'éducation et de l'Enseignement supérieur au Cameroun, 1998 et 2001 ; Loi portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun et Décret d'application de cette Loi, 2010 et 2018 ; Loi portant promotion des activités physiques et sportives au Cameroun, 2018). Mais du fait que ce développement se construit déjà à travers les compétitions paralympiques durant les rendez-vous sportifs éducatifs annuels comme les JU, il serait donc opportun de garantir aussi la valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs.

Notre recherche n'a pas été aisée ; et elle se veut flexible en s'ouvrant à d'autres pistes de recherche. Certes, nous sommes arrivés à produire ce rendu scientifique espéré salubre pour les actes d'inclusion de l'étudiant déficient moteur dans le système universitaire camerounais. En justifiant du rôle de la pratique des APSA dans ce processus, non seulement les aptitudes physiques de ces apprenants particuliers peuvent être développées (leur assurant ainsi une éducation totale) ; mais surtout, le rayonnement de ceux-ci par la valorisation de ces aptitudes peut être garanti. Toutefois, des idées sont à développer pour combler les éventuels non-dits de

notre travail. C'est ainsi que nous relevons des éléments de recherches nouvelles pour l'avancement des sciences de l'éducation, notamment l'éducation spécialisée prise dans sa globalité.

- Un travail pourra être mené pour l'inclusion des autres étudiants déficients dans des activités universitaires comme les APSA. Cet élément se pose comme une véritable demande déjà pour ceux-ci. Ces derniers malgré tout doivent vraiment porter ce projet, comme un plaidoyer auprès des instances d'organisation du sport en milieu universitaire.
- Un regard plus pointu peut être jeté sur les instruments règlementaires pour définir une véritable inclusion des apprenants vulnérables et déficients en milieu éducatif en général. Les incohérences et les ambiguïtés dans la saisie, les vides et les manquements divers doivent être levés et gérés ; par les tutelles ministérielles portant ce projet auprès du parlement camerounais. Ce qui peut faire état d'une autre piste de recherche, pour trouver les voies et moyens pour y arriver.
- Une étude peut être faite sur les principes directeurs de l'inclusion et l'application conforme de ceux-ci en milieu éducatif. Ceci permettra d'éveiller les consciences publiques à comprendre véritablement l'intérêt de la démarche inclusive pour l'apprenant déficient dans l'environnement éducatif d'accueil. Une analyse des ODD en rapport avec l'inclusion en éducation peut y être associée, avec les mesures spécifiques pour les atteindre.
- Il serait important aussi de faire une recherche sur l'éventualité de développement des curricula éducatifs, par l'intégration de l'éducation physique et sportive pour les apprenants déficients physiques et autres déficients ; afin que ceux-ci puissent également bénéficier d'une éducation globale. Cette mesure à appliquer depuis l'éducation de base ferait en sorte que ces apprenants ne découvrent plus la pratique des APSA accidentellement à l'Université ; à travers les événements sportifs éducatifs nationaux comme les JU. Une recherche du genre pourrait faciliter et augmenter les actes de détection de talents sportifs déficients.
- La question du rôle des CTD dans la promotion des APSA en milieu éducatif (et même dans la société) peut servir de piste d'investigations scientifiques. Par l'intervention d'une démarche prospective proposée, les recherches peuvent conduire à établir des mesures à

courts et longs termes pour définir le plan d'action territorial pour le développement du « sport pour tous » dans le secteur éducatif.

- Une réflexion peut conduire à une recherche portant sur la formation spécifique et le recyclage des accompagnateurs spécialisés dans le suivi des apprenants déficients moteurs investis dans la pratique des APSA. Une ouverture peut conduire à une étude sur les accompagnateurs déficients eux-mêmes (de préférence anciens athlètes), pour rendre un peu plus fluide la transmission de l'aspect technique et des valeurs éthiques paralympiques à ces apprenants.
- Les aléas de communication sur les APSA, et de leur diffusion en milieu éducatif formel, peuvent faire l'objet d'une autre étude de cas. Ceci dans un but de sensibilisation de la société (éducative), et de réduction (voire élimination) des mentalités rétrogrades sur la condition de handicap.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdelilah, Y. (2019). La responsabilité sociale des universités : concept en quête d'un cadre théorique. *Public & Nonprofit Management Review*, 4(2).

Agbovi, K. (2009). *Représentation et perception du handicap par les cadres de l'administration publique et les autorités locales au Burkina Faso : Étude réalisée dans le cadre du projet régional DECISIPH*. Handicap International en Afrique de l'Ouest.

Aggeri, F. (2014). Qu'est-ce qu'un dispositif stratégique ? Eléments théoriques, méthodologiques et empiriques. *Le Libellio d'AEGIS- Dossier Développement durable*, 10(1), 47-64.

Aleboyeh, S. (2017). *Sport, interculturel et attitude face à la déficience dérangement : cas : le cas des étudiants étrangers à l'Université de Strasbourg*. [Thèse de Doctorat en sciences du sport, Université de Strasbourg].

Amor Ndjabo, M. (2018). *L'expérience de l'incapacité motrice à Yaoundé au Cameroun : une analyse des perturbations biographiques*. [Thèse de Doctorat en sciences sociales – sociologie, Université catholique d'Afrique centrale – Université de Rennes 2]

Anadon, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

Ancet, P. (2006). *Phénoménologie des corps monstrueux*. PUF.

Ancet, P., & Toubert-Duffort, D. (2010). Corps, identité et handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(50), 5.

Andriamasinoro F., Courdier, R. (2001). *Un modèle dynamique de comportement agent à base de besoins*.

Argiolas, C., Benoit, F., Cabanel, D., Canton, N., Couderc, E., Decharme, E., Dejean, A., Fernandez, L., Gorinat, P., Jouclas, L., Labouize, A., Mansuy, E., Pouderoux, C., Robert, C., & Stoecklin, G. (2010). *Sport, activités physiques et handicap*. Préfecture de la Région de Midi-Pyrénées.

Arrêté № 99/0054/MINESUP/DAO du 11 novembre 1999 instituant et organisant le festival universitaire des arts et de la culture.

Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior [La théorie du comportement planifié]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. <http://doi.org/10.1016/0749-5978>.

Bäckman E., & Trafford, B. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*. Editions du Conseil de l'Europe. 104 p ;

Bakhshi, P., Gall, F., & Trani, J.-F. (2014). *Le handicap dans les politiques publiques tunisiennes face au creusement des inégalités et à l'appauvrissement des familles avec des ayants droit en situation de handicap*. Handicap International – Programme Maghreb - Organisation Tunisienne de Défense des Droits des personnes Handicapées.

Bakhshi, P., Gall, F., Lopez, D., & Trani, J.-F. (2014). *Le handicap dans les politiques publiques marocaines face au creusement des inégalités et à l'appauvrissement des familles avec des ayant droits handicapés*. Handicap International – Programme Maghreb - Collectif pour la promotion des droits des personnes handicapées.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms [Autorégulation de la motivation par des mécanismes d'anticipation et d'autoréaction]. *Perspectives on motivation : Nebraska symposium on motivation*, (38), pp. 69-164.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control* [Auto-efficacité : l'exercice de contrôle]. Free-man.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Barbier, J.-M. (dir.). (2011). *Savoirs théoriques et savoir d'actions*. Education et formation – Presses universitaires de France.

Barma, S. (2008a). *Un contexte de renouvellement des pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité*. [Thèse de Doctorat, Université de Laval].

Barma, S. (2008b). Vers une lecture systémique du contexte, des enjeux et des contraintes du renouvellement des pratiques en éducation aux sciences au secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 1(1).

Barry, V., & Benoit, H. (2013). Dispositifs innovants de l'école inclusive. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (61), pp.9-12.

Beaud, J.-P. (2009). Chapitre 10 : L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l'Université du Québec.

Beaudry, N. (2016). Aider les étudiants en situation de handicap : des accommodements pour soutenir tous les étudiants. *Le tableau*, 5(4).

Beck, S., Diethelm, A., Kerssies, M. Grand, O., & Schmocker, B. (2010). Code déontologique du travailleur social en Suisse (Un argumentaire pour la participation des professionnel-le-s). *Avenir Social*.

Berglas, S., & Jones, E.E. (1978). Drug choice as self-handicapping in response to noncontingent success [Choix de médicaments comme autohandicap en réponse à un succès non contingent]. *Journal of Personality and Social Psychology*, (36), pp. 405-417.

Bernoux, J.-F. (2005). *Mettre en œuvre le développement social territorial*. Dunod.

Bertrand, R., & Valiquette, C. (1986). *L'analyse statistique des données*. Presses de l'Université du Québec.

Bilong Evoe, M. (2010). *Analyse de l'apport de la Loi N°74/22 du 5 décembre 1974 sur les équipements sportifs et socioéducatifs, en matière de construction des infrastructures sportives dans les établissements scolaires et universitaires : le cas des établissements secondaires publics de Yaoundé 7e et des Universités d'État de la région du Centre*. [Monographie de Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et sportive, Institut National de la Jeunesse et des Sports - Cameroun].

Biya, P. (2018). *Pour le libéralisme communautaire* (Nouvelle Edition). Editions Favre SA.

Blais, M.-R., Vallerand, R.-J., Gagnon, A., Brière, N.-M., & Pelletier, L.-G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students [Signification, structure et différences entre les sexes dans les domaines de la vie des étudiants]. Dans M.-R. Blais, R.-J. Vallerand, & A. Gagnon (dirs.), *Sex Roles*. 199212.

Blanc, A. (2010). Handicap et liminalité : un modèle analytique. *ALTER, European Journal of Disability Research*, (4), pp. 38-47 ;

- Boiche, J., Sarrazin, P., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. (2008). Students motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination theory [Profils motivationnels des élèves et performances scolaires en éducation physique : une théorie de l'autodétermination]. *Journal of Educational Psychology*, (100), <http://doi.or/68.8701>.
- Bolarinwa, O. A. (2015). Principles and methods of validity and reliability of questionnaires used in social and health science researches [Principes et méthodes de validité et de fiabilité des questionnaires utilisés dans les recherches en sciences sociales et de la santé]. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 22(4), 195.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese O., & Doudin P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossy, T., & Evrard, A. (2010). Communauté épistémique. Dans *Dictionnaire des politiques publiques*.
- Bossy, T., Evrard, A., Gourges, G., Hoeffler, C., & Ribemont, T. (2018). *Introduction à la sociologie de l'action publique*. De Boeck Supérieur – Ouvertures Politiques.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Presses de l'Université de Laval.
- Bourdieu, P. (1980). Chapitre 1. Dans P. Bourdieu, *Le Sens pratique*. Minuit.
- Bouttet, F. (2015). *Organiser la pratique sportive des personnes handicapées Entrepreneurs et dynamiques institutionnelles dans la construction de l'action fédérale*. [Thèse de Doctorat en Sciences des Techniques Activités Physiques Sportives - Sciences sociales du sport, Université de Strasbourg].
- Bovio, J. (2016). *L'autodétermination : intégration de la théorie à la pratique professionnelle*. [Bachelor of Arts in Travail social, HES-SO / Sierre].

Brewer, S., & Carre, P. (2009). Chapitre 2 : La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carre & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Editions DUNOD.

Briand, C., & Lariviere N. (2014). Chapitre 25 : LES METHODES DE RECHERCHE MIXTES. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbiere & N. Lariviere (dirs.), *METHODES QUALITATIVES, QUANTITATIVES ET MIXTES. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Brunel, P. C., Chantal, Y., & Schiano-Lomoriello, S. (2009). Chapitre 13 : Motivation et pratique sportive. Dans P. Carre & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Editions DUNOD.

Bureau central des recensements et des études de la population - BUCREP. (2010). *Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap. In Troisième recensement général de la population et de l'habitat (3^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat, Volume 2, Tome 3)*. BUCREP.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Editions Seuil.

Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 61–88.

Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83-89.

Campos, Pinto P., Pinto, T., & Cunha, A. (2014). *L'inclusion sociale des personnes en situation de handicap dans la wilaya d'Alger*. Handicap International – Programme Maghreb - Fédération Algérienne des Personnes Handicapées.

Caouette, M., Lussier-Desrochers, D., & Plichon, R. (2014). Autodétermination et création de "chez-soi" : un nouvel enjeu pour les technologies de soutien aux personnes en situation de handicap. *Terminal*. <https://terminal.revues.org/639>.

Capron, M., & Quairel-Lanoizelee, F. (2010). *La responsabilité sociale d'entreprise*. Collection Repères - Editions La Découverte.

- Carbonneau, N., Paquet, Y., & Vallerand, J. (2016). *La théorie de l'autodétermination (Aspects théoriques et appliqués)*. De Boeck supérieur - Coll. Ouvertures Psychologiques.
- Carre, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. DUNOD.
- Carroll, A. B., & Näsi, J. (1997). Business Ethics [L'éthique des affaires]. *A European Review*.
- Carvalho, T., & Santiago, R. (2010). Still Academics after All [Encore universitaires après tout]. *Higher Education*, (23), pp. 397-411. <http://dx.doi.org/10.1057/hep.2010>.
- Castel, R. (2003). L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ? Dans R. Castel, *La République des Idées*. Seuil.
- Census Bureau, & ICF International. (2020). *CSPro* (Version 7.4) [Logiciel]. www.csprouser.org.
- Charreaux, G. (2002). L'actionnaire comme apporteur de ressources cognitives. *Revue française de gestion*, 5(141), 77-107.
- Chemlal, A. Z., & Tabet Aouel, W. (s.d.). *La gouvernance universitaire : pour une vision managériale de l'université*.
- Chevrier, J. (2009). Chapitre 3 : La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Cieslak, T. J. (2004). *Describing and measuring the athletic identity construct: Scale development and validation*. [Thèse de doctorat, Ohio State University].
- Clare, E. (2001). Stolen bodies, reclaimed bodies : disability and queerness [Corps volés, corps récupérés : handicap et étrangeté]. *Public culture*, 13(3).
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance [Un cadre des parties prenantes pour analyser et évaluer la performance sociale des entreprises]. *Academy for management review*, 20(1), 92-117.
- Collin, X. (2016). Le sport, formidable vecteur d'intégration. *SPORTMAG*, (83).
- Compte, R. (2010). Sport et handicap dans notre société : un défi à l'épreuve du social. *Revue EMPAN*, (79).

Condette, J.-F. (2007). Les associations générales d'étudiants en France et le politique (1881-1914). 2e partie. Les espoirs déçus du régime républicain : limites et contestations des AGE. *Carrefours de l'éducation*, 2(24), 149-158.

Conférence des Présidents d'Université - CPU. (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'Université*. CPU.

Conseil de l'Europe - COE, Centre d'expertise sur la réforme de l'administration locale. (2018). *Douze principes de bonne gouvernance démocratique*. Centre d'expertise.

Cosnefroy, L. (2009). Chapitre 5 : Les théories reposant sur le concept de but. Dans P. Carre & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Editions DUNOD.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions Seuil.

Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives : Etats des recherches*. PUF.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory : when mind mediates behavior [La théorie de l'autodétermination : quand l'esprit guide le comportement]. *Journal of Mind and Behavior*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination [La motivation intrinsèque et l'autodétermination]. *Human behavior*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000), The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior [Le "quoi" et "pourquoi" du but poursuivi : besoins humains et l'autodétermination dans le comportement]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002), *Handbook on Self-Determination Research* [Manuel de recherche sur l'autodétermination]. The University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of Self-Determination Theory : An Organismic Dialectic Perspective [Aperçu de la théorie de l'autodétermination : une perspective dialectique de l'organisme]. *Handbook of Self-Determination Research*, pp .3-33.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008), Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian psychology*, 49(1), 24-34.

Décision N°19-9-235/FENASU/BEN/PDT/SG/CTN du 09 avril 2019 portant règlement spécial de la 22e Édition des jeux universitaires, Dschang 2019.

Décret N° 2005/160 du 25 mai 2005 portant organisation du ministère des Affaires sociales.

Décret N° 2012/PM du 10 septembre 2012 fixant les modalités d'organisation et de fonctionnement de la Fédération nationale du sport universitaire.

Décret N° 2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

Décret N° 2012/433 du 1er octobre 2012 portant organisation du ministère de l'Enseignement supérieur.

Décret N° 93/027 du 19 janvier 1993 portant dispositions communes aux universités.

Deguilhem, P., & Juanico R. (2016). *Promouvoir l'activité physique et sportive pour tous et tout au long de la vie : des enjeux partagés dans et hors de l'école* [Rapport de députés au Premier ministre français].

Dejean, A. (2003). Les activités physiques et sportives et les personnes en situation de handicap. *Empan*, 3(51).

Delcy, M. (2002). Chapitre III : Physiopathologie des déficiences motrices. Dans M. Delcy (dir.) en collaboration avec l'Association des Paralysés de France (APF), *Déficiences motrices et situations de handicaps. Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (pp. 113-130). Edition APF.

Desreumaux, A., & Hafsi, T. (2006). Les théories institutionnelles des organisations : une perspective internationale. *Revue Management International*, 10(3), 1-6.

Devereux, G. (1998). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Aubier.

Devoise, A. (1997). De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle. *Revue EPS*, 264.

Dhume, F. (2001). *Travailler ensemble*. Editions ASH.

Djibalene, E. (2010). *La pratique des activités Physiques et sportives : un moyen d'intégration sociale et de reconstruction de l'estime de soi de la personne handicapée physique*. [Mémoire de

maitrise es-sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université Cheikh Anta Diop de Dakar – Institut National Supérieur de l’Education Populaire et du Sport].

Dolbec, A., & Prud’homme, L. (2009). Chapitre 19 : La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l’Université du Québec.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2).

Douchet, A., Aubree, L., & Mabaka P. (2013). *L’inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l’échelle mondiale* [Etudes]. Cresge – Territoires, Habitat, Politiques sociales.

Dousset, M. (2013). *L’inclusion d’un élève en situation de handicap moteur en Education Physique et Sportive*. [Mémoire de Master de recherche en Métiers de l’Education, de l’Enseignement, de la Formation et de l’Accompagnement (Sciences de l’Education) – Discipline de l’Education Physique et Sportive, Université d’Orléans - IUFM Centre Val de Loire].

Drame, E., & Kamphoff, K. (2014). Perceptions of disability and access to inclusive education in West Africa: a comparative case study in Dakar, Senegal [Perceptions du handicap et accès à l’éducation inclusive en Afrique de l’Ouest : une étude cas à Dakar, Sénégal]. *International Journal of special education*, 29(3).

Drealants, H., & Maroy, C. (2007). Chapitre 1 : L’analyse des politiques publiques : un panorama. Revue de littérature, Partie 1. Dans H. Drealants & C. Maroy (dirs.), *Knowledge and Policy in education and health sectors*.

Dubois, V. (2003). Chapitre 1 : La sociologie de l’action publique : de la socio-histoire à l’observation des pratiques (et vice-versa). Dans V. Dubois, *Historicité de l’action publique*. CURAPP, PUF.

Duluc, J.-B. (2021). *À quoi correspondent les classifications ? Les jeux paralympiques décryptés*. Eurosport. Consulté le 20 décembre 2021 sur www.eurosport.fr.

Durand, C., & Blais, A. (2009). Chapitre 9 : La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l’Université du Québec.

Dutercq, Y., & Van Zanten, A. (2001). Chapitre 1 : Nouvelles régulations de l'action publique en éducation. L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation (dossier). *Educations et société*, (8).

Easton, D. (1965). Chapter 1 [Chapitre 1]. Dans D. Easton, *A Systems Analysis of Political Life*. Wiley and Sons.

Edublog (2018). *Cinq articles de la loi sur l'éducation que l'État camerounais ne respecte pas*. Edublog. Consulté le 22 octobre 2019 sur www.edublog.cm.

Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation [Le modèle hiérarchique de la motivation d'approche-évitement]. Dans A. J. Elliot, *Motivation and Emotion*, 30, 110-116.

Elono Essono, A. (2020). *Politiques publiques, actions publiques internationales et les grands événements sportifs internationaux*. Collection Source - Editions Eclosion ;

Engeström, Y. (1997). Activity theory and individual and social transformation [Théorie de l'activité et transformation individuelle et sociale]. Dans Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (dirs.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization [Apprentissage expansif au travail : vers une reconceptualisation théorique de l'activité]. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Etongue Mayer, E. J (2007). *Étude sur les droits des personnes handicapées au Cameroun*. L'Union Africaine des Aveugles (UAFA) et l'Association Nationale des Aveugles du Cameroun (ANAC).

Etzioni, A. (1998). A Communitarian Note on Stakeholder Theory [Une note communautaire sur la théorie des parties prenantes]. *Business Ethics Quarterly*, 8(4), 679-691.

Fauvy, S. (s.d.). *Manager une équipe ; Module 2 Management des Ressources Humaines et Performance*. Séminaire pour le groupe ESSCA ;

Fenouillet, F. (2009). Chapitre 16 : Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans P. Carre & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Editions DUNOD.

Fialaire, J. (2014). Introduction. Education, formation et recherche : quels rôles pour les collectivités territoriales ? *Groupement de recherche sur l'administration locale en Europe ; Droit et Gestion des collectivités territoriale – Education, formation, recherche. Quelle place pour les collectivités territoriales ?* 34, 49-61.

Fishbach, A., & Ferguson, M. J. (2007). The goal construct in social psychology [La construction du but en psychologie sociale]. Dans A. W. KRUGLANSKI & E. T. Higgins (dirs.), *Social Psychology : Handbook of Basic Principle*. The Guilford Press.

Fond des nations unies pour l'enfance - UNICEF. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant ;*

Fond des nations unies pour l'enfance - UNICEF. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation*.

Fontaine, S. (2020). *La théorie de l'autodétermination pour aider à la recherche sur l'intégration scolaire*. [Mémoire de Master en Sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation - Université catholique de Louvain].

Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans : Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs* [Motiver les humains : objectifs, émotions et croyances personnelles]. Sage.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.

Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. Dans M. FOUCAULT, *Dits et Écrits* (pp. 298-329). Gallimard.

Fougeyrollas, P. (1978). Normalité et corps différents. Regard sur l'intégration sociale des handicapés physiques. *Anthropologie et Sociétés*, 2(2), 51–71.

Fougeyrollas, P. (1997). The influence of the social environment on the social participation of people with disabilities [L'influence de l'environnement social sur la participation sociale des personnes en situation de handicap]. Dans C. Christiansen & C. Baum (dirs.), *Occupational therapy : Enabling Function & Well-Being*. Thorofare : Slake Incorporated.

Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Collection Sup – Presses universitaires de France.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Manoeuvring: A Stakeholder Approach* [La manœuvre stratégique : une approche partenariale]. Pitman.

Freud, S. (1946). *Abrégé de la psychanalyse*. PUF.

Garde, R., Rodriguez, M. P., & Lopez, A. M. (2013). Online disclosure of university social responsibility : a comparative study of public and private US universities [Divulgence en ligne de la responsabilité sociale universitaire : une étude comparative des Universités américaines publiques et privées]. *Environnemental Education Research*, 19(6), 709-746.

Gardou, C. H. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Erès.

Gatsi, J. (2007). *Le droit du sport*. PUF.

Gauthier, B. (2009). Chapitre 7 : La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l'Université du Québec.

Gayraud, L., Labruyere, C., & Ulmann, A.-L. (2008). Nouvelles activités liées à la politique d'intégration des personnes handicapées en milieu de vie ordinaire. Quels professionnels mobilisés ? Quelles compétences recherchées ? Quelles formations développées ? *Net.Doc. Céreq*.

Germain, S. (2018). Comprendre la gouvernance du système éducatif. Dans S. Germain, *Le management des établissements scolaires* (pp. 157-185). www.cairn.info.

Gontcharoff, G. (1990). De l'ingénierie sociale. *Informations sociales*, 64(4).

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (8^e édition). Dalloz.

Groupe de travail international sur le sport au service du développement et de la paix - SDP IWG. (2008). *Chapitre 5 : Le sport et les personnes handicapées : promotion de l'intégration et du bien-être. Canaliser l'énergie du sport au service du développement et de la paix : recommandations aux gouvernements* [Rapport final]. Right To Play.

Groupement de Recherche sur l'Administration Locale en Europe - GIS-GRALÉ-CNRS. (2014). *Droit et gestion des collectivités territoriales. Education, formation, recherche : quelle place pour les collectivités territoriales ?* Tome 34. Edition Le Moniteur.

Guilleux, C. (2016). *Les infrastructures sportives entre action publique et territoire* [Appel à contribution en ligne]. Calenda. Consulté le 27 janvier 2020 sur <https://calenda.org/355419>.

Gutierrez Ruiz, C. & Sibille, B. (2008). Gouvernance et réseaux épistémiques : l'exemple de la politique de décentralisation au Chili. *Revue de Gouvernance*.

Haas, P. M. (1992). Introduction : epistemic communities and international policy coordination [Introduction : communauté épistémique et coordination de la politique internationale]. *International organisation - Knowledge, power and international policy coordination*, 46(1), 1-35.

Hassenteufel, P. (2011), Introduction. *Sociologie politique : l'action publique*, pp. 5-28. <https://doi.org/10.3917/arco.hasse.2011.01.005>.

Hori, S. (2008) Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. *Revue japonaise de didactique du français – Etudes didactiques*, 3(1).

<http://fr.wikipedia.org/wiki/>. Consulté le 15 janvier 2021.

Huas, D. (2010). Valorisation. Docteurclic. Consulté le 26 janvier 2022 sur www.docteurclic.com.

Hugon, M.-A. (2006). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école aujourd'hui ? Dans J. Beillerot & N. Mosconi (dirs.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* (pp. 421-432). DUNOD. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0026>.

Huitt, W. (1999). Conation as an important factor of mind [La conation comme facteur important de l'esprit]. *Educational Psychology Interactive*.

Hurtis, M., & Sauvageot, F. (2018). L'accès du plus grand nombre à la pratique d'activités physiques et sportives - Avis présenté au nom de la section de l'aménagement durable des territoires et au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication. *Journal officiel de la République française*.

INS HEA. (2016). *Handicap, inclusion et accessibilité. Approches comparatives dans l'espace francophone* [Communication de Colloque international]. INS HEA, Établissement associé à l'Université Paris Lumière (UPL).

Institut national de la statistique - INS. (2012). *Annuaire Statistique du MINAS 2011*. INS.

International Paralympic Committee - IPC. (2013). *Handbook – Paralympic Games chapter*. IPC

Jacob, S. (2004). Evaluation. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dirs.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Presses de Science Po.

Jeanne, P., & Laurent, J.-P. (1998). *Enfants et adolescents handicapés : Pour une prise en charge qualitative du handicap*. ESF éditeur.

Jebali, H. (2001). *La classification des athlètes handicapés moteurs* [Support du stage d'initiation à la classification des athlètes handicapés moteurs et visuels]. Togo - Comité international paralympique.

Jensen, M. C. (2002). Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function [Maximisation de la valeur, théorie des parties prenantes et fonction objective de l'entreprise]. *Business Ethics Quarterly*, 12(2), 235-256.

Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research [Vers une définition de la méthode de recherche mixte]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Jossevel, J.-D. (2014, 21 mars). *L'autodétermination, c'est pouvoir déterminer moi-même ce qui est bon pour moi* [Acte de Colloque]. Au fond QUI décide ? L'autodétermination en 2014 (Parole donnée aux personnes en situation de handicap), Lausanne.

Karoly, P. (1999). A goal systems-self regulatory perspective on personality, psychopathology and change [Une perspective d'autorégulation des systèmes d'objectifs sur la personnalité, la psychopathologie et le changement]. *Review of General Psychology*, 3(4), 264-291.

Kaufmann, J.-P. (2004). *L'invention de soi*. Editions Armand Colin.

Kemmis S. (1994). Improving Education Through Research [Améliorer l'éducation par la recherche]. Dans O. Zuber-Skerritt, *Action Research for Change and Development* (pp. 57-75). Avebury.

Knobe. (2004, 25 mars). *Peut-on acquérir le goût de l'effort ? L'exemple de Strasbourg en matière d'insertion sociale par le sport* [Actes de colloque international]. Intégration par le sport : État des recherches, Sale (Maroc).

Knoepfel, P., Larrue, F. & Varone, F. (2001). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Helbing & Lichtenhahn.

Kuhl, J. (1987). Action control : The maintenance of motivational states [Le contrôle de l'action : le maintien des états motivationnels]. Dans F. Halisch & J. Kuhl, *Motivation, Intention, and Volition*. Springer-Verlag.

Lachheb, M., & Moualla, N. (2009). Un corps sportif et handicapé. Regard sur l'expérience du corps d'athlètes handicapés physiques tunisiens. *ALTER, European Journal of Disability Research*, (3), pp. 378–393.

Laguardia, G-J., & Ryan, M. R. (2000). *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications*. SelfDetermination Theory. Consulté le 03 juillet 2021 sur <http://www.selfdeterminationtheory.org>.

Laidet, M. (2019). *Comprendre les comportements actifs chez les sportifs avec handicap : le cas du para hockey*. [Mémoire de Maîtrise en sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières].

Larran Jorge, M., & Andrades Pena F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility : A review of selected higher education journals [Revue de littérature sur la responsabilité sociale universitaire : une revue des journaux sélectionnés de l'Enseignement Supérieur]. *Higher Educ. Q*, 71, 302-319.

Lascoumes, P. (2007). Les instruments d'action publique, traceurs de changement. *Politique et Sociétés – Les politiques publiques du risque*. Société québécoise de science politique, 26(2-3), 73-89. <https://doi.org/10.7202/017664ar>.

Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2005). Introduction : L'action publique saisie par ses instruments. *Gouverner par les instruments*, pp. 11-44. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01.0011>.

Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2012). Chapitre 1. Dans F. De Singly (dir.), *La Sociologie de l'action publique* (2e Edition). Armand Colin.

Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique* (p. 41). Presses de l'Université du Québec.

Lawrence, D. (1998). *Enhancing Self-esteem in the classroom* [Renforcer l'estime de soi en classe]. Paul Chapman Publishing.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the classroom* [Renforcer l'estime de soi en classe] (3rd Edition). SAGE Books Publications.

Le Breton, D. (1994). Aspects anthropologiques des activités physiques et sportives adaptées. Dans H. Ripoll, J. Billard, M. Durand, J. Keller, M. Leveque, & P. Therme (dirs.), *Psychologie du sport. Questions actuelles* (pp.151–162). Édition Revue EPS.

Le maux, J. (2016). *Gouvernance, qualité de l'information financière et fraude* (pp. 14-24). Editions JFD.

Le Mouël, M. (2008). *L'accueil des étudiants handicapés dans les établissements de l'enseignement supérieur Culture dépendant du Ministère de la Culture et de la Communication*. [Mémoire de Master Handicap et Nouvelles Technologies, Université de Paris VIII].

Lemyre, P. N., Roberts, G.C., & Straygundersen, J. (2007). Motivation, overtraining, and burnout : Can selfdetermined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes ? [Motivation, surentrainement et burnout/épuisement : la motivation autodéterminée peut-elle prédire le surentrainement et le burnout/épuisement chez les sportifs de haut niveau ?]. *European Journal of Sport Science*, 7, 115-126.

Lemyre, P.N., Treasure, D.C., & Roberts, G. C. (2006). Influence of Variability in Motivation and Affect on Elite Athlete Burnout Susceptibility [Influence de la variabilité de la motivation et effet sur la susceptibilité à l'épuisement professionnel des athlètes d'élite]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28.

Leontiev, A. N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.

Letourneau, A. (2009). LES THÉORIES DE LA GOUVERNANCE : Pluralité de discours et enjeux éthiques. *VertigO - La revue en sciences de l'environnement*, Hors-Série 6.

Lettre circulaire conjointe N° 08/0006/LC/MINESUP/minas du 09 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les universités d'État du Cameroun.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... [Recherche collaborative : travailler avec, ne pas travailler sur...]. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.

Lo Ndiaye, A. (2009). *Quelle stratégie de communication et de plaidoyer pour le développement de l'éducation inclusive en Afrique. Cas du Togo*. [Mémoire de Master en communication, Supdeco Dakar].

Loi N° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement supérieur.

Loi N° 2004/018 fixant les règles applicables aux communes.

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

Loi N° 2011/018 du 15 juillet 2011 relative à l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives.

Loi N° 2011/018 du 15 juillet 2011 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

Loi N° 2018/014 du 11 juillet 2018 portant promotion et organisation des APS au Cameroun.

Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 (modifiée par la Loi N° 008/001 du 14 avril 2008).

Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972.

Loi N° 98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. *Sociologie du Travail*, 46(2).

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model [La relation coach-athlète : un modèle motivationnel]. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904

Manto Jonte, J. J. (2014). *Déterminants sociocognitifs des comportements de recherche d'emploi chez les diplômés de l'enseignement supérieur : comparaison France-Cameroun*. [Thèse de Doctorat en Psychologie sociale et Expérimentale, Université de Grenoble – Université de Yaoundé 1].

- Marcel, J.-F. (2016). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). Dans J.-F. Marcel, *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 223-230). Educagri.
- Marcellini, A., De Leselec, E., & Gleyse J. (2003). L'intégration sociale par le sport des personnes handicapées. *Revue internationale de psychosociologie – La psychosociologie du sport*, IX (20), 59-72 ;
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.
- Mario Bunge, M. (1973). *Method, Model and Matter* [Méthode, Modèle et Matière] (p. 9). D. Reidel.
- Maroy, C. (2000). Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe. *Recherches sociologiques*, (2), pp. 45-59.
- Marpeau, J. (2000). *Le processus de création dans le travail éducatif - L'Éducation spécialisée au quotidien*. Erès.
- Martin, J.-Y. (2006). Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? Dans M. Pilon, *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (pp. 147-161). CEPED.
- Martin, M. (2014). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ?* Editions Nouvelle tendances dans l'enseignement supérieur.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of need* [Vers une psychologie du besoin]. Van Nostrand.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même (Besoins fondamentaux, motivation et personnalité)*. Groupe Eyrolles - Edition supervisée par Robert Frager et James Fadiman.
- Masse, M. (2015). *Spécial 40 ans de Formation en Valais* [Acte de Forum Non publié]. Forum Education Sociale, Sierre.
- Mauron, M. (2014, 21 mars). *L'autodétermination se vit au quotidien* [Acte de Colloque]. Au fond QUI décide ? L'autodétermination en 2014 (Parole donnée aux personnes en situation de handicap), Lausanne.

- Maxcorriveau (2019). *La troisième génération de la théorie de l'activité*. Own work.
- Mbaha, J. P., & Tchounga, G. (2020). Imaginaires de l'espace et gestion des risques naturels à Douala. *Revue Espace Géographique et Société Marocaine*, (33-34).
- Mbiapa, L. (2015). *Cameroun : seulement 3% d'étudiants handicapés au supérieur*. Lindambiapa. Consulté le 27 septembre 2020 sur www.lindambiapa.wordpress.com.
- Mbida Nana, F. M. (2016). *De nouvelles articulations entre les politiques publiques et les pratiques sportives auto-organisées : l'exemple des sept communes de Yaoundé (Cameroun)*. [Thèse de Doctorat en Sciences du Sport, de la Motricité et du Mouvement Humain –Sciences du Sport et du Mouvement Humain, Université Paris-Saclay – Université Paris-Sud].
- Mboe, G. G. (2017, 13 mai). *L'estime de soi des étudiants de SI3 de l'ESS-Ucac en proie à une insertion professionnelle incertaine dans la fonction publique camerounaise* [Acte de Colloque]. La profession infirmière : une voix faite pour diriger-Atteindre les objectifs de développement durable.
- Mboe, G. G. (2019, 16 mars). *Estime de soi chez les athlètes paralympiques des jeux universitaires au Cameroun* [Actes du Colloque scientifique international d'inauguration du Centre Africain d'Etudes Olympiques]. Actualités de l'inter culturalité de l'olympisme, Yaoundé (Hôtel Mont Febe).
- Mbom, I. E. (2012). *Déterminants familiaux de la non scolarisation des enfants vivant avec un handicap au Cameroun entre 2001 et 2007*. [Mémoire de Master Professionnel, Institut de Formation et de Recherche Démographiques (IFORD) - Université de Yaoundé 2].
- Meier, O., & Schier, G. (2008). Quelles théories et principes d'actions en matière de gouvernance des associations ? *Management & Avenir*, 6(20).
- Meny, Y., & Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. PUF.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches et outils* (2e Edition). Chroniques sociales.
- Mesure, S., & Savidan, P. (2006). Modèle et sciences humaines. Dans *Le dictionnaire des sciences humaines*. Presses universitaires de France (coll. « Quadrige »).

Meyer, M., & Molyneux-Hodgson, S. (2011). « Communautés épistémiques » : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences ? *TERRAINS ET TRAVAUX*, 1(18), 141-154.

Microsoft. (2019). *Microsoft Excel* (Version Excel 2019) [Logiciel]. <https://support.microsoft.com/fr-fr/excel>.

Mimche, H. (2004, 9-12 mars). *Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad* [Acte de Colloque international]. Le droit à l'éducation : Quelle effectivité au sud et au nord ? Ouagadougou.

Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du territoire, MINEPAT - Comité de pilotage chargé de la coordination du suivi évaluation de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation*.

Ministère de l'Enseignement supérieur du Cameroun, MINESUP - Division des affaires juridiques. (2019). *Recueil des principaux textes de l'Enseignement Supérieur*.

Ministère des Affaires sociales du Cameroun - MINAS. (2017). *Document de Politique Nationale de Protection et de Promotion des Personnes Handicapées et Plan d'Action 2017 – 2021*. MINAS.

Molette, P., & Landre, A. (2018). *Tropes* (Version française VF8.5) [Logiciel]. www.tropes.fr.

Montserrat, X. (2004). *Comment motiver ?* Éditions d'organisation.

Morasse, I. (1995). *Relation entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les enfants du niveau primaire*. [Maîtrise en Education, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].

Muller, P. (2000). Chapitre 1 : L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-207.

Muller, P. (2000). *Les politiques publiques. Que sais-je ?* (4e édition). PUF.

Muller, P., & Surel, Y. (1998). Chapitre 1. Dans P. Muller & Y. Surel (dirs.), *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien.

Muller, P., Thoenig, J.C., Duran, P., Majone, & Leca, J. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*, 46(1), 96-133.

- Murphy, R. F. (1993). *Vivre à corps perdu*. Presses Pocket.
- N'da, Paul. (2015). Chapitre 6 : Considérations d'ordre méthodologique. Dans PAUL Nd'a, *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- N'da, Pierre. (2007). *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en Lettres, Art, Sciences humaines et sociales: Informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*. L'Harmattan.
- Newmann, M. F., Wehlage, G. G., & Lamborn, D. S. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement [La signification et les sources de l'engagement de l'étudiant]. Dans F. M. Newmann (dir.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). NY.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review : On the among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology [Revue de recherche annuelle : sur l'autorégulation, la maîtrise de soi, le fonctionnement exécutif, le contrôle de l'effort, le contrôle cognitif, l'impulsivité, la prise de risque et l'inhibition pour la psychopathologie du développement]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>.
- Nuss, M. (2014, 21 mars). *Un chemin de responsabilité* [Acte de Colloque]. Au fond QUI décide ? L'autodétermination en 2014 (Parole donnée aux personnes en situation de handicap), Lausanne.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action* (3^e édition). PUF. (Première édition en 1985).
- Office des personnes handicapées du Québec - OPHQ (1984). *À part ... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Ministère de la communication du Québec.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement* [La politique du handicap]. MacMillan and St Martin's Press.

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE. (2003). Chapitre 3 : Évolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur. In OCDE (dir.), *Analyse des politiques d'éducation* (pp. 65-87). Editions de l'OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE. (2009). Chapitre 13 : Développer des capacités pour évaluer la gouvernance démocratique : le Programme mondial du PNUD. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 2(10), 229-244.

Organisation de l'unité africaine - OUA. (1981, 1^{er} juin). *Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples*.

Organisation des nations unies - ONU/NU. (1900). *Rapport de la conférence mondiale sur l'éducation*. (1990). ONU - UNICEF ;

Organisation des nations unies - ONU/NU. (1948, 10 décembre). *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Organisation des nations unies - ONU/NU. (1965). *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*.

Organisation des nations unies - ONU/NU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*.

Organisation des nations unies - ONU/NU. (2015). *Objectifs du développement durable*. Agenda 2030. ONU.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. UNESCO.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (2009). *Principes directeur pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1960). *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous – conférence mondiale sur l'éducation*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1995). *Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. (1978, novembre). *Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*.

Organisation mondiale de la santé - OMS. (2001). *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé – CIF*. OMS.

Panchard, D. (2009). *Quand le talent et la créativité dépassent le handicap !* [Mémoire du diplôme d'Education Sociale, HES-SO Valais].

Pastre, P. (2011). Chapitre 5 : La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnel. Dans P. Pastre, *la didactique professionnelle* (pp 149-181).

Perrier, M. J., Strachan, S. M., Smith, B., & Latimer-Cheung, A. E. (2014). Narratives of athletic identity after acquiring a permanent physical disability [Récits d'identité athlétique après l'acquisition d'un handicap physique permanent]. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 106-124. <http://doi.org/10.1123/apaq.2012-007>.

Perritaz, A., Brefeuil, J.-P., Soll, Y., Lufft, T., Andrusyszyn, C., Solley, G., Martin, J.-M., Bonzoms, D., Labrousse, C., Spitaels, J., Batigne, L., Vandercam, I., Hartmann, P., & Callede, J.-P. (1993). Thème 1 : Le sport des étudiants : quelque perspective concernant la France. Dans J.-P. Callede (dir.), *Le sport, l'université et l'Europe*. Cahiers de l'Université d'été – Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Piche, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. [Mémoire de Master en sciences de l'éducation – Fondements et pratiques en éducation, Université de Laval].

Pillant, Y. (2012). Les conditions de l'inclusion des personnes en situation de handicap. *Institut Méditerranéen de Formation et Recherche en Travail Social*.

Pintrich, P. R., & Schunk D.H. (1996). *Motivation in Education : Theory, Research and Applications* [La motivation dans l'Education : Théorie, Recherche et Applications]. Prentice Hall.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* [La motivation dans l'Education : Théorie, Recherche et Applications]. Prentice Hall.

Pociello, C. (1983). APPROCHE SOCIO-CULTURELLE DES PRATIQUES : 1. « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes ». Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives. Dans C. Pociello, *SPORTS ET SOCIÉTÉ. Approche socioculturelle des pratiques* (pp. 171-237). Editions Vigot.

Poissonnier, H., & Delaunois, D. (2019, 08 janvier). Passer du capital humain au potentiel humain pour un management plus vertueux. *THE CONVERSATION*.

Postic, M-J. (2002). *L'éducation physique et sportive comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire*. [Mémoire, Ecole Nationale de la Santé Publique - France].

Programme des nations unies pour le développement - PNUD (2001). *Rapport mondial sur le développement humain*. PNUD.

Radel, R. (2009). *L'inconscient motivationnel et sa place dans la théorie de l'autodétermination*. [Thèse de Doctorat, Université Joseph Fourier – Sciences, Technologie, Médecine / France].

Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure [Développement et validation préliminaire d'une mesure d'épuisement professionnel des athlètes]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23.

Razafindrakoto, M., & Roubaud F. (2007). Les indicateurs de gouvernance : pertinence, usage et limites. *Les Journées de Tam Dao*, pp. 66-96.

Réseau des Associations Étudiantes - ANIMAFAC. (2010). Pourquoi l'Université doit encourager la vie associative des étudiants ? *Vie étudiante et de campus* [Blog]. Animafac. Consulté le 25 janvier 2020 sur www.animafac.net.

Robbes, B. (2020, 21 mars). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs*, (29). <http://journals.openedition.org/dms/4707>.

Robillard, J. (2009). Chapitre 6 : La modélisation. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l'Université du Québec.

Rogers, R. W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: a revised theory of protection motivation [Processus cognitif et physiologique dans les appels à la peur et le changement d'attitude : une théorie révisée de la motivation de protection]. Dans B. L. Cacioppo & L.L. Petty (dirs.), *Social psychophysiology : a sourcebook* (pp. 153-176). Guilford.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self* [La conception du soi]. Basic Books.

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

Sabatier, P. A. (1999). *Theories of the policy process. Theoretical lenses on public policy* [Théories du processus politique. Courants théoriques sur les politiques publiques]. Westview Press.

Salam Sall, A. (2017). Gouvernance universitaire – une expérience africaine. *Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)*.

Salmon, C. A. (2003). Birth order and relationships [Ordre de naissance et relations]. *Human Nature*, 14(1), 73-88.

Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis ! Étude des liens entre les buts fixés, l'efficacité personnelle et la performance scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 58(475), 107-111.

Savoie-Zajc, L. (2009). Chapitre 13 : L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^{ème} édition). Presses de l'Université du Québec.

Schwartz, B. (1969). *Pour une éducation permanente*.

Secrétariat exécutif au développement intégré - SEDI. (2017). *Vers un développement intégré dans les Amériques* [Rapport annuel 2017]. SEDI.

Sene, S. (2020). *Perspective internationale en éducation inclusive et réalités des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone : cas du Sénégal*. [Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux].

Sielinou, P. M. (sans date). *Elèves et écoles inadaptés. Quel processus d'accompagnement ?* Comfort Nkuge.

Sillamy, N. (1989). Education. Dans *Dictionnaire de la psychologie*. Larousse.

Sillamy, N. (2006). Education. Dans *Dictionnaire usuel de la psychologie*. Larousse-Bordas.

SPSS INC. (2017). SPSS (Version 25) [Logiciel]. www.ibm.com.

Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms* [Considérations relatives au curriculum dans les classes inclusives]. Paul H. Brookes Publishing.

St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. [Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation – psychopédagogie, Université de Montréal].

Stiker, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Dunod.

Stiker, H. J. (2013). *Corps infirmes et sociétés* (4^{ème} éditions, p. 277). Belin.

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches [Gérer la légitimité : approches stratégiques et institutionnelles]. *Academy of Management Review*. 20(3), 571-610 ;

Tanguy, L. (1998). La formation, une activité sociale en voie de définition ? Dans M. De Coster & F. Pichault, *Traité de sociologie du travail* (2^{ème} éditions, pp.185-212). De Boeck Université.

Tant, M. (2014). *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. [Thèse de Doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis - France].

Tchakounte Kemayou, C. Y. (2014). Cameroun : les 10 curiosités des jeux universitaires. *Club Matango* [Blog]. Mantago.mondoblog. Consulté le 10 mai 2019 sur www.matango.mondoblog.org.

Tchokote, E. C. (2019). Expression de la souffrance psychique chez l'adolescent scolarisé en situation de handicap moteur. Une analyse de l'impact de la qualité de l'environnement scolaire en contexte camerounais. *Revue québécoise de psychologie - La santé mentale à l'école : enjeux et défis de la promotion et l'accompagnement*, 40(3).

Tchombe, T. M. S. (2017). *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun* [rapport]. Centre for child & family development & education / UNESCO Chair - Diversity and inclusion.

Tchoupie, A. (2017). Chapitre 9 : La participation des étudiants des universités d'État à la dynamique de construction et de réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun. Dans L. Ngwe & H. De Prince Pokam (dirs.), *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993 : Dynamiques et perspectives* (pp. 209-233). CODESRIA.

Thauriale, T. (2002). Travail social et territoire. *Informations sociales*, (104), p.98.

Thelen, K. (2004). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique ». *Presses des Sciences Po - L'Année de la régulation (Economie, Institutions, Pouvoirs)*, (7), pp. 13-43.

Thoenig, J.-C. (2005). Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. Dans D. Filatre & G. De Terssac (dirs.), *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique* (pp. 285-306). Octarès.

Thousand, J., & Villa, R. (2005). *Creating an Inclusive School* [Créer une Ecole Inclusive]. Association for Supervision and Curriculum Development.

Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. Fayard.

Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Educations et sociétés*, 1(7), 5-22.

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. CUSEAC.

Turner, V. W. (1990). *Le phénomène rituel, structure et contre-structure*. PUF.

Turpin, J.-P., Barbin, J.-M., Bui-Xuan, G., Marcellini, A., Mikulovic, J., Ninot, G., & Haye, G. (1997). Plaisir et handicap physique. *Corps et culture*, (2). <http://journals.openedition.org/corpsetculture/389>.

Union africaine - UA. (2013). *Agenda 2063*. UA.

Vallerand, R.-J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans R. Vallerand & E. Thill (dirs.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.

Vallerand, R.-J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation [Vers un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque]. Dans M. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press.

Vallerand, R.-J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory : A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation [La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan : une vue depuis le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque]. *Psychology Inquiry*, 11, 312-318.

Vallerand, R.-J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise [Un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le sport et l'exercice]. Dans G. Roberts (dir.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263-319). Human Kinetics.

Vallerand, R.-J. (2007a). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for sport and physical activity [Un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque pour le sport et l'activité physique]. Dans M. S. D. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (dirs.), *Self-Determination Theory in Exercise and Sport* (pp. 255-279). Human Kinetics.

Vallerand, R.-J. (2007b). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity : A review and a look at the future [La motivation intrinsèque et extrinsèque dans le sport et l'activité physique : un bilan et regard vers l'avenir]. Dans G. Tenenbaum & E. Eklund (dirs.), *Handbook of Sport Psychology* (3^{ème} édition, pp. 59-83). John Wiley.

Vallerand, R.-J., & Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.

Vallerand, R.-J., Carbonneau, N., & Lafreniere, M.-A. K. (2009). Chapitre 3 : La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carre & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Editions DUNOD.

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passages*. Picard.

Vandewalle, D. (2001). Why wanting to look successful doesn't always lead to success ? [Pourquoi vouloir avoir l'air de réussir ne mène pas toujours au succès ?]. *Organizational Dynamics*, 30(2), 162-171.

Vaney, L., & Debrueres, C. (2002). Intégration scolaire. *INSIEME*, (174).

Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way [Comment devenir un pratiquant persévérant ? Fournir un objectif intrinsèque clair et futur d'une manière qui soutient l'autonomie]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 232-249.

Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility : A model for the challenges of the new civil society [Développer la responsabilité sociale universitaire : un modèle pour les défis de la nouvelle société civile]. *Procedia-Social and Behaviorial Sciences*, 2(2), 4177-4182.

Verdier, E. (2004, 13-14 avril). *Pour une sociologie de l'action publique en matière d'éducation et de formation- L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ?* [Acte de Colloque]. Éducation et sociétés. La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux Lyon.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF – VERGNAUD.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dirs.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dirs.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 21-24). De Boeck Supérieur.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Messidor.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), 243-272.

Wolfensberger, W. (1983). Social Role Valorization : A proposed new term for the principle of normalization [Valorisation du rôle social : un nouveau terme proposé pour le principe de normalisation]. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.

www.athletisme-handisport.org. Consulté le 30 septembre 2021.

www.european-agency.org. Consulté le 20 octobre 2020.

www.handisport.org. Consulté le 02 octobre 2021.

www.inshea.fr. Consulté le 20 octobre 2020.

www.larousse.fr. Consulté le 23 janvier 2022.

www.lesdefinitions.fr. Consulté le 26 janvier 2022.

www.un.org. Consulté le 01er septembre 2019.

Yazdanian, K. (2013). *Chronobiologie et performances sportives. À propos d'un cas : la préparation chronobiologique d'une équipe de rollers pour une épreuve 24 heures*. [Thèse de Doctorat en médecine générale, Université de Toulouse III – Paul Sabatier].

Yvon, F., & Zinchenko Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation - Recueil de textes et commentaires*. (Traductions de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève pour « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire »). MGU.

Zarader, J.-P. (2007). *Dictionnaire de Philosophie*. Ellipes.

Zay, D. (2012), *Qu'est-ce qu'une éducation inclusive ? Enjeux, dérives, obstacles*. AedeFrance. Consulté le 26 mai 2021 sur www.aedeFrance.org.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* L'Harmattan.

Zouari, G., & Dinari, S. (2021). Impact d'empowerment psychologique sur l'engagement organisationnel affectif des enseignants d'enseignement secondaire public tunisien. *Management & Avenir*, 1 (121).

INDEX DES NOTIONS

A

Accès / Accessibilité, 334, 348
 Accompagnement, 438
 Acteurs, 44
 Action publique, 210, 214, 344, 363
 Action publique d'éducation inclusive, 210, 214, 363
 Actions, 131
 Activité(s) physique(s) et sportive(s), iv, 1, 2, 3, 5, 6, 21, 25, 45, 46, 47, 49, 51, 81, 82, 83, 98, 107, 110, 136, 142, 156, 157, 240, 295, 360, 385, 446
 Activité(s) physique(s) et sportive(s) adaptée(s), iii, iv, vii, viii, ix, x, xi, 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 17, 25, 26, 27, 28, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 134, 137, 141, 143, 144, 145, 156, 158, 159, 161, 163, 167, 172, 174, 202, 209, 210, 212, 217, 219, 222, 226, 227, 229, 236, 237, 238, 239, 240, 253, 254, 255, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 295, 296, 297, 298, 299, 303, 305, 307, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 324, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 422, 423, 425, 426, 427, 428, 429, 488, 493, 495, 496, 501, 503, 506, 507, 512, 513, 514
 Adaptation, 118, 236, 385
 Agentivité humaine, 278
 Amotivation, 180
 Assistance, 277
 Autodétermination, 278, 400, 434

B

Besoins, 342, 399, 447
 Besoins fondamentaux, 342, 447
 Besoins spécifiques, 399
 Buts, 189, 444

C

Classification / Taxonomie, iv, 13, 164, 247, 452
 Communauté épistémique, 433
 Connaissance, 118, 335, 336, 351, 398

D

Déficiences motrice, 165, 167
 Déficiences motrice / Handicap moteur, 165, 167
 Développement, iv, v, 15, 22, 49, 158, 247, 254, 256, 371, 375, 377, 430, 453
 Développement durable, 430
 Développement humain, 1
 Dimension, 91, 92, 93
 Dynamique, 1, 11, 210, 213, 243, 247, 423, 425, 485, 497, 511

Dynamique d'inclusion, 1, 11, 210, 213, 243, 247, 423, 425, 485, 497, 511

E

Education, ii, iv, v, xi, 22, 28, 35, 37, 43, 49, 107, 119, 254, 272, 278, 360, 362, 371, 419, 431, 432, 433, 435, 438, 440, 441, 443, 447, 449, 452, 453, 455, 456, 485, 497, 511
 Education pour tous, iv, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38
 Engagement, 210, 214, 450
 Engagement personnel, 210, 214
 Enseignement Supérieur, iv, v, x, 1, 4, 5, 14, 15, 18, 21, 42, 81, 90, 104, 107, 133, 158, 212, 239, 253, 254, 255, 259, 344, 360, 363, 371, 378, 407, 413, 422, 425, 426, 427, 444, 449, 509
 Estime de soi, 394, 448
 Etat liminaire / Liminalité, 247
 Expérience du corps, 392

G

Gouvernance, 210, 214, 442, 445, 454
 Gouvernance universitaire, 210, 214, 454
 Gouvernance universitaire d'inclusion, 210, 214

H

Humain, 448

I

Inclusion, 37, 433, 456
 Indices de gouvernance universitaire sociale, iv, 7, 88, 89, 103, 107, 108, 109, 247, 298
 Infrastructures sportives, 247
 Institution(s) universitaire(s) / Université(s), 44, 255
 Instruments, 247
 Instruments règlementaires, 247
 Intégration, 443, 458

J

Jeux universitaires, iv, vii, viii, 1, 4, 5, 7, 21, 22, 50, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 110, 137, 141, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 237, 240, 247, 255, 256, 258, 260, 262, 271, 272, 273, 274, 277, 281, 285, 288, 289, 290, 294, 296, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 314, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 327, 330, 337, 355, 358, 359, 363, 365, 366, 367, 368, 379, 380, 384, 386, 389, 390, 396, 398, 399, 402, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 421, 422, 426, 427, 428, 491, 495, 501, 502, 503, 504, 506, 507, 508, 509

L

Limite(s), 61, 115, 118, 180, 247, 277
 Logistique, 387

M

Mise en œuvre, 57, 247, 277
Mobilisation, 118
Motivation, 158, 177, 180, 198, 247, 277, 351, 434, 436, 439, 444, 445, 453, 457, 458, 496
Motivation extrinsèque, 177, 180
Motivation intrinsèque, 177, 180

O

Objectif(s) du développement durable, vii, 6, 32, 58, 91, 125, 271, 284, 285, 362, 363, 364, 368, 374, 377, 390, 422, 426, 428, 451, 490, 491

P

Perception, 277, 331, 351, 491, 506
Performances (sportives), 108, 277
Projet, 507

R

Règlementation, 247
Régulation, 278
Régulation normative, 278
Régulation organisationnelle, 278
Responsabilité sociale universitaire, v, vi, 111, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 383, 384, 389, 390, 391

S

Service, v, 22, 43, 48, 254
Sociologie de l'action publique, 60, 278, 444

T

Taxonomie / classification, 187
Théorie cognitive, v, 116, 117, 118, 383
Théorie de l'activité, 439
Théorie de la motivation, v, 278, 450

Théorie des parties prenantes, v, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 278, 382
Théorie du comportement planifié, v, 206, 207, 208
Théorie(s) de la gouvernance, 278

U

Université, 134, 143, 202
Université(s) / Institution(s) universitaire(s), ii, iv, v, vii, viii, ix, x, 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 17, 21, 44, 50, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 96, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 110, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 141, 143, 145, 156, 158, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 197, 202, 208, 209, 210, 215, 226, 227, 236, 237, 239, 240, 247, 255, 256, 258, 259, 268, 272, 273, 281, 286, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 333, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 352, 354, 355, 358, 365, 367, 371, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 389, 391, 393, 396, 397, 402, 404, 405, 406, 409, 410, 411, 414, 419, 421, 425, 427, 428, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 438, 440, 441, 442, 444, 445, 446, 448, 449, 452, 453, 454, 455, 456, 459, 485, 491, 497, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511
Universités, ii, iv, vii, x, 1, 4, 6, 8, 10, 17, 21, 44, 78, 82, 96, 100, 103, 105, 106, 110, 121, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 136, 141, 170, 172, 210, 215, 226, 237, 239, 255, 256, 258, 272, 286, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 318, 320, 321, 325, 327, 333, 336, 345, 346, 354, 355, 358, 365, 367, 371, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 389, 396, 404, 406, 409, 414, 419, 425, 427, 432, 441, 501, 502, 503, 504, 506, 508

V

Valorisation, 13, 442, 459

INDEX DES AUTEURS

A

Abdelilah, Y., 123, 125, 128, 129, 131, 132, 237, 378, 383, 384, 389, 390, 430
 Agbovi, K., 24, 430
 Aggeri, F., 412, 430
 Ainscow, M., 31, 433
 Aleboyeh, S., 165, 169, 430
 Amor Ndjabo, M., 169, 430
 Anadon, M., 430
 Ancet, P., 139, 142, 172, 430
 Andrades Pena, F. J., 444
 Andriamasinoro, F., 176, 430
 Argiolas, C., 136, 157, 430
 Aubree, L., 125, 126, 383, 384, 385, 388, 438
 Azjen, I., 206, 401, 402, 431

B

Bäckman, E., 120, 134, 378, 381, 389, 431
 Bakhshi, P., 39, 431
 Bandura, A., 201, 202, 203, 205, 431
 Barbier, J.-M., 67, 431, 459
 Barbin, J.-M., 457
 Barma, S., 69, 431
 Barna, C., 458
 Barry V., 412, 432
 Barthe, Y., 224, 434
 Beaud, J.-P., 248, 249, 432
 Beaudry, N., 105, 432
 Beck, S., 184, 432
 Benoit H., 412, 430, 432
 Berglas, S., 194, 432
 Bernoux, J.-F., 94, 432
 Bertrand, R., 274, 277, 432
 Bilong Evoe, M., 110, 432
 Biya, P., 40, 41, 432
 Blais, A., 179, 241, 243, 432, 438
 Blais, M.-R., 179, 241, 243, 432, 438
 Blanc, A., 166, 168, 432
 Blanchard, C., 179, 400, 458
 Boiche, J., 433
 Bolarinwa, O. A., 266, 433
 Bonvin, P., 358, 433, 459
 Booth, T., 31, 433
 Bossy, T., 61, 65, 363, 433
 Boudjaoui, M., 224, 433
 Bourassa, B., 224, 433
 Bourdieu, P., 63, 64, 433
 Boussaguet, L., 443
 Bouttet, F., 376, 433
 Bovio, J., 175, 179, 196, 400, 433
 Brefeuil, 107, 452
 Brewer, S., 203, 204, 401, 434
 Briand, C., 232, 233, 434
 Brunel, P. C., 7, 144, 193, 401, 434
 Bureau central des recensements et des études de la population (BUCREP), 20, 169, 434

C

Callon, M., 224, 434
 Calvez, M., 166, 167, 394, 434
 Campos, 39, 434
 Caouette, M., 184, 186, 434
 Capron, M., 115, 434
 Carbonneau, N., 175, 176, 178, 180, 188, 400, 435, 458
 Carre, P., 434, 435, 436, 439, 458
 Carroll, A. B., 114, 130, 389, 435
 Carvalho, T., 124, 435
 Castel, R., 75, 435
 Chantal, Y., 7, 144, 193, 401, 434
 Charreaux, G., 116, 117, 383, 435
 Chemlal, A. Z., 85, 435
 Chevrier, J., 213, 214, 215, 435
 Cieslak, T. J., 208, 435
 Clare, E., 170, 435
 Clarkson, M. E., 129, 435
 Collin, X., 87, 435
 Compte, R., 14, 51, 139, 159, 226, 352, 364, 435
 Condette, J.-F., 109, 436
 Conférence des Présidents d'Université (CPU), 122, 128, 436
 Conseil de l'Europe (COE), 436
 Corbiere, M., 434
 Cosnefroy, L., 187, 188, 189, 190, 436
 Courdier, R., 176, 430
 Crozier, M., 63, 64, 112, 363, 436
 Cunha, A., 434
 Cury, F., 191, 436

D

De Leselec, E., 108, 157, 447
 Debrueres, C., 30, 458
 Deci, E. L., 177, 181, 183, 436, 457
 Deguilhem, P., 437
 Dejean, A., 3, 25, 48, 49, 174, 430, 437
 Delaunois, D., 202, 453
 Delcy, M., 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 437
 Desreumaux, A., 11, 130, 389, 437
 Devereux, G., 394, 437
 Devoise, A., 30, 437
 Dhume, F., 94, 437
 Diethelm, A., 432
 Dinari, S., 185, 460
 Djibalene, E., 6, 7, 140, 141, 142, 172, 173, 395, 437
 Dolbec, A., 224, 226, 227, 438
 Douady, R., 67, 438
 Douchet, A., 125, 126, 383, 384, 385, 388, 438
 Dousset, M., 171, 392, 438
 Drame, E., 39, 438
 Drealants, H., 55, 57, 59, 60, 438
 Dubois, V., 61, 438
 Duluc, J.-B., 162, 438
 Durand, C., 241, 243, 438, 445
 Dutercq, Y., 63, 359, 364, 375, 377, 439

E

Easton, D., 57, 439
Edublog, 42, 439
Elliot, A. J., 188, 439
Elono Essono, A., 81, 439
Engeström, Y., 69, 70, 370, 439
Etongue Mayer, E. J., 439
Etzioni, A., 114, 382, 439
Evrard, A., 65, 363, 433
Eyraud, G., 448

F

Famose, J.-P., 189, 454
Fauvy, S., 181, 439
Fenouillet, F., 144, 187, 197, 198, 201, 434, 435, 436, 439, 458
Ferguson, M. J., 199, 440
Fialaire, J., 362, 440
Fishbach, A., 199, 440
Fond des nations unies pour l'enfance (UNICEF), v, 2, 19, 31, 35, 44, 440, 451
Fontaine, S., 197, 440, 448
Ford, M. E., 188, 440
Foucault, M., 412, 440
Fougeyrollas, P., 138, 139, 142, 170, 440
Fraisie, P., 402, 440
Freeman, R. E., 113, 114, 128, 382, 440
Freud, S., 198, 441
Friedberg, E., 63, 64, 112, 363, 436

G

Gall, F., 39, 431
Garde, R., 132, 441
Gardou, C. H., 7, 139, 140, 142, 165, 441
Gatsi, J., 136, 441
Gauthier, B., 218, 231, 432, 435, 438, 441, 454, 455
Gayraud, L., 93, 105, 441
Germain, S., 119, 382, 441
Gleyse J., 108, 157, 447
Gontcharoff, G., 94, 412, 441
Grawitz, M., 213, 217, 441
Groupe de travail international sur le sport au service du développement et de la paix (SDP IWG), 87, 441
Guilleux, C., 107, 385, 441
Gutierrez Ruiz, C., 442

H

Haas, P. M., 65, 442
Hafsi, T., 130, 390, 437
Hassenteufel, P., 7, 23, 374, 442
Hori, S., 176, 442
Huas, D., 12, 13
Hugon, M.-A., 223, 442
Huitt, W., 201, 442
Hurtis, M., 6, 86, 442

I

INS HEA, 136, 442
Institut national de la statistique (INS), iv, 136, 169, 442

International Paralympic Committee (IPC), 442

J

Jacob, S., 443
Jacquot, S., 443
Jeanne, P., 29, 443
Jebali, H., 159, 163, 443
Jensen, M. C., 116, 443
Jobert, B., 66, 443
Johnson, R. B., 232, 443
Jones, E. E., 194, 432
Jossevel, J.-D., 190, 443
Juanico, R., 107, 388, 437

K

Kamphoff, K., 39, 438
Károly, P., 187, 443
Kaufmann, J.-P., 238, 443
Kemmis S., 226, 443
Knobe., 443
Knoepfel, P., 55, 57, 59, 444
Kuhl, J., 444

L

Labruyere, C., 441
Lachheb, M., 7, 138, 139, 140, 142, 164, 171, 172, 391, 392, 393, 394, 395, 444
Lafreniere, M.-A. K., 458
Laguardia, G.-J., 175, 184, 444
Laidet, M., 207, 208, 401, 444
Lamborn, D. S., 450
Landre, A., 449
Larivière, N., 232, 233
Larran Jorge, M., 444
Larrue, F., 55, 444
Lascoumes, P., 23, 26, 53, 58, 59, 60, 61, 224, 357, 366, 374, 434, 444
Laurent, J.-P., 29, 443
Laurin, P., 225, 444
Lavoie, L., 225, 444
Lawrence, D., 7, 140, 445
Le Breton, D., 395, 445
Le Gales, P., 23, 26, 53, 58, 59, 60, 61, 366
Le Maux, J., 113, 114, 115, 117, 130, 237, 378, 383, 390
Le Mouël, M., 165, 445
Lemyre, P. N., 194, 445
Leontiev, A. N., 70, 445
Letourneau, A., 445
Lieberman, A., 224, 446
Lo Ndiaye, A., 7, 23, 446
Lopez, A. M., 431, 441
Lopez, D., 431, 441
Losego, P., 85, 446
Lussier-Desrochers, D., 184, 186, 434

M

Mabaka, P., 125, 126, 383, 384, 385, 388, 438
Mageau, G. A., 192, 446
Manto Jonte, J. J., 390, 446

Marcel, J.-F., 223, 447
 Marcellini, A., 108, 157, 447, 457
 Marchive, A., 223, 447
 Mario Bunge, M., 447
 Maroy, C., 55, 57, 59, 60, 72, 438, 447
 Marpeau, J., 173, 174, 447
 Marquis, D., 225, 444
 Maslow, A., vi, 176, 181, 182, 403, 447
 Masse, M., 187, 447
 Mauron, M., 184, 447
 Maxcorriveau, 68, 369, 448
 Mbaha, J. P., 191, 448
 Mbiapa, L., 5, 6, 21, 24, 448
 Mbida Nana, F. M., 399, 448
 Mboe, G. G., 395, 396, 448
 Mbom, I. E., 20, 448
 Meier, O., 112, 116, 383, 448
 Meny, Y., 448
 Meram, D., 172, 448
 Mesure, S., 219, 448
 Meyer, M., 65, 449
 Mimche, H., 20, 449
 Ministère de l'Économie, de la Planification et de
 L'Aménagement du territoire (MINEPAT), 449
 Ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP), v, 5,
 21, 22, 43, 44, 51, 52, 83, 86, 97, 98, 254, 255, 257, 260,
 280, 358, 365, 367, 371, 373, 381, 408, 409, 419, 430,
 445, 449, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494
 Ministère des Affaires sociales (MINAS), iv, 20, 22, 43, 44,
 49, 169, 253, 254, 255, 257, 260, 280, 283, 287, 295,
 358, 366, 367, 371, 373, 381, 408, 409, 442, 449, 479,
 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494
 Molette, P., 272, 449
 Molyneux-Hodgson, S., 65, 449
 Montserrat, X., 182, 449
 Morasse, I., 395, 449
 Moualla, N., 7, 138, 139, 140, 142, 164, 171, 172, 391, 392,
 393, 394, 395, 397, 444
 Muller, P., 54, 55, 58, 61, 62, 63, 66, 377, 449
 Murphy, R. F., 166, 167, 450

N

N'da, Paul, 257
 Näsi, J., 114, 129, 130, 389, 435
 Newmann, M. F., 450
 Nigg, J. T., 185, 450
 Nuss, M., 190, 450
 Nuttin, J., 199, 200, 450

O

Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), v, 7,
 142, 143, 450
 Oliver, M., 376, 450
 Onwuegbuzie, A. J., 443
 Organisation de coopération et de développement
 économiques (OCDE), v, 123, 133, 451
 Organisation de l'unité africaine (OUA), v, 37, 451
 Organisation des nations unies (ONU), v, 2, 3, 6, 14, 15, 18,
 19, 20, 26, 34, 35, 37, 40, 44, 54, 56, 78, 80, 84, 91, 112,
 118, 120, 125, 127, 135, 236, 239, 284, 285, 361, 362,
 373, 376, 378, 385, 390, 426, 451

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science
 et la culture (UNESCO), v, 2, 19, 28, 32, 33, 34, 35, 36,
 37, 38, 44, 46, 47, 119, 125, 127, 451, 452, 456
 Organisation mondiale de la santé (OMS), v, 13, 155, 164,
 452

P

Panchard, D., 398, 452
 Paquet, Y., 175, 188, 400, 435
 Pastre, P., 452
 Perrier, M. J., 208, 452
 Perritaz, A., 107, 452
 Piche, S., 453
 Pillant, Y., 91, 93, 236, 238, 378, 379, 406, 453
 Pintrich, P. R., 175, 197, 453
 Plichon, R., 184, 186, 434
 Pociello, C., 46, 453
 Poissonnier, H., 202, 453
 Postic, M.-J., 29, 388, 398, 453
 Programme des nations unies pour le développement
 (PNUD), v, 15, 451, 453

Q

Quairel-Lanoizelee, F., 434

R

Radel, R., 181, 191, 192, 453
 Raedeke, T. D., 194, 453
 Ramel, S., 433
 Ravinet, P., 443
 Razafindrakoto, M., 133, 453
 Réseau des Associations Etudiantes (ANIMAFAC), 103,
 454
 Robbes, B., 223, 224, 454
 Roberts, G. C., 194, 445, 457
 Robillard, J., 218, 219, 454
 Rodriguez, M. P., 441
 Rogers, R. W., 191, 454
 Rosenberg, M., 140, 454
 Roubaud F., 133, 453
 Rousseau, N., 31, 454, 459
 Ryan, R. M., 175, 177, 181, 183, 184, 193, 199, 436, 444,
 457

S

Sabatier, P. A., 66, 454, 459
 Salam Sall, A., 85, 454
 Salmon, C. A., 115, 454
 Santiago, R., 124, 435
 Sarrazin, P., 189, 191, 433, 436, 454
 Sauvageot, F., 6, 86, 442
 Savidan, P., 219, 448
 Savoie-Zajc, L., 263, 264, 455
 Schiano-Lomoriello, S., 7, 144, 434
 Schier, G., 112, 116, 383, 448
 Schunk, D. H., 175, 197, 453
 Schwartz, B., 68, 455
 Secrétariat exécutif au développement intégré (SEDI), 15,
 455

Sene, S., 455
 Sibille, B., 65, 442
 Sielinou, P. M., 406, 455
 Sillamy, N., 8, 13, 19, 76, 77, 133, 361, 376, 390, 427, 455
 Simons, J., 191, 458
 Smith, A. L., 194, 452, 453
 Stainback, S., 30
 Stainback, W., 30
 St-Amand, J., 7, 455
 Stiker, H. J., 376, 455
 Strachan, S. M., 452
 Suchman, M. C., 130, 455
 Surel, Y., 58, 377, 449

I

Tabet Aouel, W., 85, 435
 Tanguy, L., 71, 455
 Tant, M., 30, 456, 491
 Tchakounte Kemayou, C. Y., 456
 Tchokote, E. C., 397, 456
 TCHOKOTE, E. C., 397
 Tchombe, T. M. S., 6, 85, 87, 456
 Tchounga, G., 191, 448
 Tchoupie, A., 376, 377, 456
 Thauriale, T., 94, 456
 Thelen, K., 71, 456
 Thoenig, J.-C., 54, 55, 56, 78, 361, 448, 449, 456
 Thousand, J., 30, 456
 Toubert-Duffort, D., 172, 430
 Touraine, 229, 456
 Trafford, B., 120, 134, 378, 381, 389, 431
 Trani, J.-F., 431
 Treasure, D. C., 194, 445
 Trottier, C., 71, 72, 457
 Tsafack, G., 215, 457
 Turner, L. A., 166, 443, 457
 Turner, V. W., 166, 443, 457
 Turpin, J.-P., 174, 402, 457

U

Ulmann, A.-L., 93, 105, 441
 Union africaine (UA), v, 38, 44, 439, 457
 Université du Québec à Montréal (UQAM), 11, 12

V

Valiquette, C., 274, 277, 432
 Vallerand, R.-J., 175, 176, 178, 179, 180, 183, 188, 192, 400, 432, 435, 446, 457, 458
 Van Zanten, A., 63, 359, 364, 375, 377, 439
 Vandewalle, D., 189, 458
 Vaney, L., 30, 458
 Vansteenkiste, M., 191, 458
 Varone, F., 55, 444
 Vasilescu, R., 125, 458
 Verdier, E., 70, 71, 72, 73, 74, 75, 362, 458
 Vergnaud, G., 67, 360, 459
 Vienneau, R., 31, 357, 459
 Villa, R., 30, 456
 Vygotski, L. S., 68, 70, 77, 459

W

Wanlin, P., 270, 459
 Wehlage, G. G., 450
 Wolfensberger, W., 398, 459

Y

Yazdanian, K., 402, 459
 Yvon, F., 76, 77, 460

Z

Zarader, J.-P., 357, 460
 Zay, D., 37, 358, 460
 Zinchenko, Y., 76, 460
 Zouari, G., 185, 460
 Zuber-Skerritt, O., 443

ANNEXES

ANNEXE A : AUTORISATION DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

VICE-DOYEN CHARGE DE LA PROGRAMMATION
ET DU SUIVI DES AFFAIRES ACADEMIQUES

DIVISION DES AFFAIRES ACADEMIQUES
DE LA SCOLARITE ET DE LA RECHERCHE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

VICE-DEAN IN CHARGE OF PROGRAMATION
AND ACADEMIC AFFAIRS

DIVISION OF ACADEMIC AFFAIRS,
SCOLARITY AND RESEARCH

LE DOYEN
The Dean

N° _____/UYI/FSE/VD-PSAA/DARS/sc

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Christiane Félicité EWANE Epse ESSOH**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) autorise l'étudiant(e) **EKONO Rodrigue Vivien**, Matricule **14U3947** inscrit(e) au Doctorat PH-D Niveau 1 dans le Département de l'Éducation Spécialisée, filière *Éducation Spécialisée* spécialité *Handicaps physiques, instrumentaux et conseils* à mener une recherche sur le sujet intitulé **Stratégies d'intégration académique dans une perspective de valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant en situation de handicap moteur dans les institutions universitaires du Cameroun.**

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



ANNEXE B : AUTORISATION D'INVESTIGATIONS - FENASU

Yaoundé, le 13 mai 2021.

EKONO Rodrigue Vivien

Doctorant en Education spécialisée

Faculté des Sciences de l'Education

Université de Yaoundé I

Contacts : 656605194 / 677070048



A

**Monsieur le Coordonnateur Technique National de la
Fédération Nationale des Sports Universitaires (FENASU)**

Objet : Investigations doctorales et terrain.

Monsieur le Coordonnateur,

Je viens auprès de votre bienveillance, solliciter une autorisation d'investigations doctorales au sein de la Fédération Nationale des Sports Universitaires (FENASU), organe spécifique du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) dont vous êtes l'actuel Coordonnateur technique national.

En effet, je suis M. **EKONO Rodrigue Vivien**, étudiant en fin de cycle doctorale à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I ; filière de l'Education spécialisée. Dans le cadre de mes travaux de recherche en vue de la rédaction complète et définitive de ma thèse de Ph.D., dont le sujet est « *Dynamique d'actions inclusives d'éducation et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun* », il est nécessaire pour moi de mener des investigations s'intéressant aux démarches de votre cellule du MINESUP ; afin d'affiner l'étude particulière portant sur les politiques publiques d'éducation inclusive. Mes travaux veulent montrer l'intérêt de la pratique des activités physiques et sportives (adaptées) dans le processus d'inclusion académique des étudiants déficients moteurs ; activités qui pourraient promouvoir le rayonnement de ceux-ci, par le biais de la valorisation de leurs aptitudes physiques. Il est donc question pour moi, de passer un entretien à quelques cadres du BEN de la FENASU. Monsieur le Coordonnateur, je souhaiterais également, si vous me le permettez, une recherche documentaire et d'informations ; pouvant renforcer ma littérature.

Dans l'attente d'une suite favorable me donnant l'autorisation à ma demande en objet de ma requête, recevez Monsieur le Coordonnateur, mes salutations distinguées et mon profond respect à votre égard.

Pièces jointes : Fiche de sélection doctorale et Autorisation de recherche.

EKONO Rodrigue Vivien

ANNEXE C : AUTORISATION D'INVESTIGATIONS – MINSEP/DDEP

Yaoundé, le 18 février 2021.

EKONO Rodrigue Vivien

Doctorant en Education spécialisée

Faculté des Sciences de l'Education

Université de Yaoundé 1

Contacts : 656605194 / 677070048



**Le Directeur
du Développement de l'Education
Physique**

Gamba II Jean Louis
**Monsieur le Directeur du Développement de l'Education
Physique**
Ministère des Sports et de l'Education Physique

Objet : Investigations doctorales et terrain.

Monsieur le Directeur,

Je viens auprès de votre bienveillance, solliciter une autorisation d'investigations doctorales au sein de la Direction du Développement de l'Education Physique, structure spécifique du Ministère des Sports et de l'Education Physique – MINSEP qui est sous votre autorité administrative.

En effet, je suis M. **EKONO Rodrigue Vivien**, étudiant en fin de cycle doctorale à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 ; filière de l'Education spécialisée. Dans le cadre de mes travaux de recherche en vue de la rédaction complète et définitive de ma thèse de Ph.D., dont le sujet est « *Dynamique d'actions inclusives d'éducation et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun* », il est nécessaire pour moi de mener des investigations s'intéressant aux démarches de votre cellule du MINSEP ; afin d'affiner l'étude particulière portant sur les politiques publiques d'éducation inclusive. Mes travaux veulent montrer l'intérêt de la pratique des activités physiques et sportives (adaptées) dans le processus d'inclusion académique des étudiants déficients moteurs ; activités qui pourraient promouvoir le rayonnement de ceux-ci, par le biais de la valorisation de leurs aptitudes physiques. Il est donc question pour moi, de passer un entretien à quelques cadres de votre structure, dont vous et certains de vos collaborateurs. Monsieur le Directeur, je souhaiterais également, si vous me le permettez, une recherche documentaire et d'informations ; pouvant renforcer ma littérature.

Dans l'attente d'une suite favorable me donnant l'autorisation à ma demande en objet de ma requête, recevez Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées et mon profond respect à votre égard.

Pièces jointes : Fiche de sélection doctorale et Autorisation de recherche.

EKONO Rodrigue Vivien

ANNEXE D : AUTORISATION D'INVESTIGATIONS – MINAS/SPEI

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTRE DES AFFAIRES SOCIALES

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL

DIRECTION DE LA PROTECTION SOCIALE DES PERSONNES
HANDICAPEES ET DES PERSONNES AGEES

SOUS-DIRECTION DE LA REINSERTION
SOCIO-ECONOMIQUE DES PERSONNES HANDICAPEES

SERVICE DE L'AGREMENT ET DU CONTROLE
DES INSTITUTIONS D'ENCADREMENT DES
PERSONNES HANDICAPEES

N°/ 17/511-1
R/L MINAS/SG/DPPH/PA/SDRSPH/SACIEPH/NS
Réf. : V/L du 21 mai 2021

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS

GENERAL SECRETARIAT

DEPARTMENT OF SOCIAL PROTECTION
OF PERSONS WITH DISABILITIES AND THE ELDERLY

SUB-DEPARTMENT IN CHARGE OF THE
SOCIO-ECONOMIC REINTEGRATION OF PERSONS
WITH DISABILITIES

SERVICE FOR THE ACCREDITATION
AND CONTROL OF INSTITUTIONS IN CHARGE OF THE CAI
OF PERSONS WITH DISABILITIES

Yaoundé, le 07.05.2021

LE MINISTRE
THE MINISTER
A/TO
Monsieur EKONO Rodrigue Vivien
Tél: 656605194 / 6770770048
- Yaoundé-

Objet: Votre demande d'autorisation de recherche

Monsieur,

Comme suite à votre correspondance de référence relative à l'objet repris à la marge,

J'ai l'honneur de marquer mon accord, pour votre accès aux structures du Ministère des Affaires Sociales et à la documentation se rapportant à votre sujet de recherche.

Toutefois, vous êtes astreint au respect des règles éthiques et de la confidentialité relativement aux informations qui seront mises à votre disposition.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée. /-

pour le Ministre des Affaires Sociales
et par Délégation
Le Secrétaire Général

Sanje Beryl Tchou

ANNEXE E : AUTORISATION D'INVESTIGATIONS – DCOU/UY1

EKONO Rodrigue Vivien
Doctorant en Education spécialisée
Faculté des Sciences de l'Education
Université de Yaoundé 1



A

Madame le Directeur du Centre des Œuvres Universitaires – DCOU/UY1
S/C Monsieur le Directeur des Activités Sportives et Associatives – DASA/UY1

Objet : **Investigations doctorales et terrain.**

Madame le DCOU/UY1,

Je viens auprès de votre bienveillance, solliciter une autorisation d'investigations doctorales au sein des différentes instances qui sont sous votre autorité administrative.

En effet, je suis M. **EKONO Rodrigue Vivien**, étudiant en fin de cycle doctorale à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 ; filière de l'Education spécialisée. Dans le cadre de mes travaux de recherche en vue de la rédaction complète et définitive de ma thèse de Ph.D., dont le sujet est « *Dynamique d'actions inclusives d'éducation et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant camerounais déficient moteur* », des investigations aux niveaux des différents paliers de votre administration ; qui s'occupe entre autre de la gouvernance sociale de l'Université de Yaoundé 1. Mes travaux veulent montrer l'intérêt de la pratique des activités physiques et sportives (adaptées) dans le processus d'inclusion académique des étudiants en situation de handicap moteur ; et ainsi de promouvoir le rayonnement de ceux-ci, par le biais de la valorisation de leurs aptitudes physiques. Il est donc question pour moi, de passer un entretien aux responsables administratifs (DCOU, DASA et autres services de sport et d'associations spécifiques) ; mais aussi un questionnaire aux étudiants en situation de handicap moteurs (athlètes ou pas). Madame le Directeur, je souhaiterais également, si vous me le permettez, une fouille documentaires ; allant des statistiques (taux de participation et/ou de pratiques des activités physiques des étudiants en situation de handicap), jusqu'aux documents pouvant m'aider au renforcement de ma littérature.

Dans l'attente d'une suite favorable me donnant l'autorisation à ma demande en objet de ma requête, recevez Madame le DCOU mes salutations distinguées et mon grand respect à votre égard.

Pièces jointes : Fiche de sélection doctorale et Autorisation de recherche.

EKONO Rodrigue Vivien

ANNEXE F : AUTORISATION D'INVESTIGATIONS DASA/IUS

Yaoundé, le 08 juin 2021

EKONO Rodrigue Vivien
Doctorant en Education spécialisée
Faculté des Sciences de l'Education
Université de Yaoundé I
Contacts : 06605194 / 677070048



Chef de Mission A
**Monsieur le Directeur des Activités Sportives et Associatives
(DASA) de l'Institut Universitaire Siantou (IUS)**

Guillaume Rodrigue Ekono
**Professeur en EPS
Entraîneur de Handball**

Objet : Investigations doctorales et terrain.

Monsieur le DASA/IUS,

Je viens auprès de votre bienveillance, solliciter une autorisation d'investigations doctorales au sein des différentes instances qui sont sous votre autorité administrative.

En effet, je suis **M. EKONO Rodrigue Vivien**, étudiant en fin de cycle doctorale à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I ; filière de l'Education spécialisée. Dans le cadre de mes travaux de recherche en vue de la rédaction complète et définitive de ma thèse de Ph.D., dont le sujet est « *Dynamique d'actions inclusives d'éducation et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun* », il est nécessaire pour moi de mener des investigations aux niveaux des différents paliers de votre administration ; qui s'occupe entre autre de la gouvernance sociale de l'Institut Universitaire Siantou. Mes travaux veulent montrer l'intérêt de la pratique des activités physiques et sportives (adaptées) dans le processus d'inclusion académique des étudiants en situation de handicap moteur ; et ainsi promouvoir le rayonnement de ceux-ci, par le biais de la valorisation de leurs aptitudes physiques. Il est donc question pour moi, de passer un entretien aux responsables administratifs (DCOU, DASA et autres services de sport et d'associations spécifiques) ; mais aussi un questionnaire aux étudiants en situation de handicap moteur (athlètes ou pas). Monsieur le Directeur, je souhaiterais également, si vous me le permettez, effectuer une fouille documentaire ; allant des statistiques (taux de participation et/ou de pratiques des activités physiques des étudiants en situation de handicap), jusqu'aux documents pouvant renforcer ma littérature.

Dans l'attente d'une suite favorable me donnant l'autorisation à ma demande en objet de ma requête, recevez Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées et mon profond respect à votre égard.

Pièces jointes : Fiche de sélection doctorale et Autorisation de recherche

EKONO Rodrigue Vivien

ANNEXE G : GRILLE D'ENTRETIEN N°1 ET RETRANSCRIPTIONS DES REPONSES

I. GRILLE D'ENTRETIEN

ENTRETIEN DE RECHERCHE N°1

ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'APPRENANT (ETUDIANT) DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle M. Rodrigue Vivien EKONO. Je suis étudiant en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 ; en filière de l'Education Spécialisée ; spécialité des handicaps physiques, instrumentaux et conseils. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat académique (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : **Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.**

Dans le cadre de mes recherches, il m'est tenu de faire une étude portant sur l'analyse de l'action publique d'éducation inclusive ; en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'apprenant déficient moteur au Cameroun. Ceci dans le but d'étudier une éventuelle démarche d'inclusion en société, principalement dans le système éducatif du pays. Mes investigations m'ont conduit vers l'institution dans laquelle vous exercez professionnellement ; structure qui milite d'une part plus ou moins importante vers la promotion des activités physiques et sportives adaptées en contexte éducatif.

Cet entretien qui ne devra pas excéder une heure sera axé sur trois (03) thématiques précises; afin de nous aider à recueillir le maximum d'informations nécessaires pour la rédaction finale de notre thèse. Ces thématiques sont les suivantes : l'élaboration de l'action publique d'éducation inclusive ; la mise en œuvre de ladite action publique ; les limites dans le déploiement et l'effectivité de cette action.

L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer. Mais d'avoir votre avis personnel sur l'objet de l'étude. Ce dernier qui contribuera largement à la finalisation de notre étude.

Je vous remercie déjà pour votre disponibilité !

OUVERTURE D'ENTRETIEN :

Comment votre structure promeut-elle l'action publique inclusive d'éducation, pour ce qui concerne la valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun ? (question subsidiaire : Pouvez-vous être plus explicite, s'il vous plait ?)

I. ELABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE INCLUSIVE D'EDUCATION EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

1. Quel regard portez-vous sur les outils juridiques nationaux actuels d'élaboration de l'action publique inclusive d'éducation, de la valorisation des aptitudes physiques du sujet déficient moteur dans la société et le milieu éducatif en particulier ?
2. Quel(s) est(sont) l'(les) élément(s) juridique(s) qui pourrait(ent) servir de repère(s) ou de point(s) focal(aux) d'impulsion d'une action publique plus soutenue ?
3. Pensez-vous que dans la construction de l'idée de ladite action publique, tous les paramètres ou enjeux d'inclusion ou intégration éducative aient été pris en compte ? S'il vous plait, soyez plus explicite.
4. Suivant l'évolution actuelle de la société, comment comprendre la construction de ladite action publique ? Et quel serait votre avis sur l'éventualité d'une révision des politiques publiques ?
5. À l'heure de l'atteinte des objectifs du développement durable, quel est votre avis sur ladite action publique afin d'assurer une éducation pour tous et de qualité ?

II. MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE INCLUSIVE D'EDUCATION POUR UNE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

6. Comment percevez-vous la mise en œuvre actuelle de ladite action publique ?
7. Quelles sont les démarches synergiques de promotion des activités physiques adaptées en milieu éducatif, engagées par votre structure et d'autres structures partenaires ? Quel est votre avis par rapport à ces démarches, surtout pour les apprenants déficients moteurs ?
8. Les différentes structures de mise en œuvre de ladite action publique répondent-elles aux réalités d'une société inclusive, et surtout aux besoins et attentes des personnes déficientes motrices en milieu éducatif ? Justifiez votre réponse, s'il vous plait.

9. Pensez-vous que la promotion des activités physiques adaptées pour les sujets déficients moteurs est suffisamment vulgarisée/diffusée dans la société et en milieu éducatif ?

Selon vous, comment et pourquoi la communication serait-elle nécessaire ?

III. LIMITES DANS L’ACTION PUBLIQUE INCLUSIVE D’EDUCATION EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

10. Selon vous, y aurait-il des vides juridiques ou des ambiguïtés de compréhension dans le cadre juridique de ladite action publique ? À quel(s) niveau(x), s’il vous plaît ?

Et que faudrait-il faire donc, si tel est le cas pour une action publique plus adéquate?

11. Quelles sont les difficultés rencontrées dans les démarches de mise en œuvre actuelle de ladite action publique en milieu éducatif ?

12. La valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs en milieu éducatif serait-elle uniquement jaugée dans la pratique para/extra éducative ?

Cette dernière rencontre-t-elle des difficultés dans l’exercice ? Justifiez votre réponse, s’il vous plaît.

13. Toujours dans le milieu éducatif, quelle serait la nécessité de la prise en compte du développement des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs dans les programmes d’études ?

CLOTURE D’ENTRETIEN :

En quoi l’action publique inclusive d’éducation participerait au processus intégral de développement de l’apprenant déficient moteur ?

Et si vous aviez une dernière chose à ajouter à la fin de cet entretien...

Je vous remercie encore pour votre disponibilité, et pour toutes les informations reçues !

II. RETRANSCRIPTIONS

ETUDE N°1 : ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN

RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS AVEC LES REpondANTS

REpondANT 1 : CORDONNATEUR TECHNIQUE NATIONAL DU BEN FENASU / MINESUP

REpondANT 2 : REPRESENTANT PARTICULIER DE LA DDEP / MINSEP

REpondANT 3 : REPRESENTANT PARTICULIER DU PRESIDENT DIRECTEUR DU CNPC

REpondANT 4 : RESPONSABLE DU SPEI / MINAS

ELEMENT D'OUVERTURE DE L'ENTRETIEN

QUESTION	REpondANTS (Institutions)	REponses
Comment votre structure promeut-elle l'action publique inclusive d'éducation, pour ce qui concerne la valorisation des aptitudes physiques des sujets déficients moteurs au Cameroun ? (question subsidiaire : Pouvez-vous être plus explicite, s'il vous plaît ?)	1 (FENASU / MINESUP)	La FENASU ne se dérobe pas des instructions de la politique nationale d'inclusion des personnes en situation de handicap. Pour faire corps avec cette politique, la FENASU a intégré depuis 2014 dans le cadre des jeux universitaires, des disciplines paralympiques pour étudiants déficients moteurs. Ces derniers bénéficient de l'expertise du MINSEP, d'un statut particulier et du même traitement que les étudiants athlètes valides.
	2 (DDEP / MINSEP)	Sur le plan institutionnel, il y a une sous-direction de la DDEP qui s'occupe principalement dans du volet inclusif dans le sport. Et sur la technique, il y a des mesures d'accompagnement (à la demande ou pas).
	3 (CNPC)	Du fait que le handicap physique et notamment la déficience motrice est le type de handicap le plus représenté, les démarches du CNPC sont bien plus ouvertes à ce type. Par rapport aux politiques publiques, ces déficients ne bénéficient pas d'un traitement de faveur. Mais la réglementation a évolué pour la possibilité de pratique des APSA. Mais il n'y a pas suffisamment de professionnels d'accompagnement. Les élus locaux également ne sont pas suffisamment informés sur la situation. Il doit vraiment avoir un travail d'adaptation de la réglementation. La vision du CNPC promeut le para sport ; à partir de la sensibilisation et la détection.

	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	Le MINAS a élaboré un certain nombre de textes réglementaires en faveur de l'éducation en général, et de l'éducation physique et sportive pour déficients moteurs. Il existe un document en cours d'élaboration pour promouvoir les canons de l'éducation inclusive au Cameroun. Des mesures de prises en charge des athlètes paralympiques camerounais ont également été mises sur pied.

THEME 1 : ELABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

AXES D'ENTRETIEN	REONDANTS (Institutions)	REPONSES
Regard et perception générale des instruments réglementaires qui soutiennent cette action publique	1 (FENASU / MINESUP)	Efforts remarquables : accessibilité et adaptation des infrastructures universitaires ; correspondances avec le MINAS, afin de faciliter le projet inclusif universitaire.
	2 (DDEP / MINSEP)	Les outils juridiques sont dépassés, car ils ne sont plus d'actualité. Aucun texte d'application de la loi de promotion du sport de 2018 n'existe encore. La bataille reste tout de même menée avec les textes actuels. L'action publique reste insuffisante.
	3 (CNPC)	Quelques textes existent en état, mails ils restent marginaux. Les élus locaux ne sont pas suffisamment informés, afin de renforcer la réglementation. Les ministères de tutelle devraient également être sensibilisés. Les partenaires non gouvernementaux doivent bien plus s'intéresser également.
	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	La mobilisation communautaire est à saluer. Les outils juridiques existent et c'est louable. Mais peuvent être améliorés avec le temps.
	1 (FENASU / MINESUP)	Reconnaissance de lacunes de maitrise de la réglementation. Cependant, il devrait avoir des éléments catalyseurs qui justifient les faits.
	2 (DDEP / MINSEP)	Les leviers d'actions reposent essentiellement sur la loi de promotion et de protection des personnes en situation de handicap de 2010, du MINAS. Mais également sur toutes les démarches réglementaires des ministères de tutelle de l'Éducation nationale.

Éventualité d'un (des) point(s) focal (aux) d'impulsion d'une démarche d'action publique d'éducation inclusive applicable à notre problématique	3 (CNPC)	Les lois peuvent clairement s'exprimer sur le plan constitutionnel. Ceci pourrait s'appliquer dans les travaux d'aménagement des infrastructures éducatives et dans tout le territoire national.
	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	Du fait que la réglementation camerounaise s'inspire de l'action internationale, alors c'est suffisant ; car, tout y est mentionné.
Prise en compte de tous les enjeux de l'inclusion éducative dans la construction de cette action publique	1 (FENASU / MINESUP)	(Hésitation) Approche globale et progressive de compensation des vides, aux vues de la réception des instructions fermes pour garantir l'inclusion dans les activités sportives universitaires. Et dans un délai espéré proche, tous les éléments d'inclusions pourront être pris en compte.
	2 (DDEP / MINSEP)	Tous les enjeux et paramètres de l'éducation inclusive ont été pris en compte, dans une démarche qui devrait sortir ultérieurement. Mais il semble que ce soit encore dans l'éducation de base.
	3 (CNPC)	Effectivement, les paramètres d'inclusion ne sont pas totalement pris en compte. La réglementation peut être complétée. Toutefois, un guide sur l'accessibilité est en élaboration. L'implication des collectivités territoriales décentralisées peut également renforcer cette prise en compte de ces enjeux d'inclusion éducative.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Tenant compte de la question précédente, on peut donc aisément dire que les enjeux sont pris en compte. Bien qu'il puisse avoir des éléments à améliorer.
Éventualité d'une révision de cette action publique, à partir la compréhension de sa présentation actuelle	1 (FENASU / MINESUP)	De façon globale, tout ne peut pas être offert à l'instant, bien que ce soit reconnu qu'il y ait des manquements. Il faudrait un relai d'accompagnement et de sensibilisation. Dans le volet du sport, tout ne s'arrête pas aux actions de la FENASU ; il existe un CNPC qui fait la promotion du handisport.
	2 (DDEP / MINSEP)	Le Cameroun est en perpétuelles transformations (rires). Les ODD doivent être véritablement respectés, surtout l'ODD N°4 qui invite à l'inclusion.
	3	Tout est possible pour avancer ; mais il ne faut

	(CNPC)	pas s'attendre à d'énormes révolutions. Pour cela, des projections peuvent être faites, en suivant tous les secteurs de la société.
	4 (SPEI - DPPHV/ MINAS)	Toute œuvre humaine est à parfaire. Mais on utilise d'abord ce qui est présent, avant de voir les manquements.
Implication de cette action publique dans l'atteinte des ODD, notamment celui concernant l'éducation dite de qualité	1 (FENASU / MINESUP)	L'État a pensé que la valorisation des personnes en situation de handicap passe par leur inclusion environnementale avec les personnes valides. C'est ce que la FENASU fait durant les JU ; avec quelques facilités accordées aux étudiants athlètes déficients moteurs.
	2 (DDEP / MINSEP)	Avec les états généraux de l'éducation en 1995, les réformes actuelles dans le secteur de l'éducation nationale parlent d'elles-mêmes de la volonté de prendre en compte les ODD.
	3 (CNPC)	La vision est transversale de beaucoup de politiques. Une action synergique est très importante : éducation, santé, affaires sociales, économiques.
	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	L'action publique fonctionne parallèlement aux ODD.

THEME 2 : MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE INCLUSIVE D'EDUCATION POUR UNE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

AXES D'ENTRETIEN	REONDANTS (Institutions)	REPOSES
Perception générale de la mise en œuvre des	1 (FENASU / MINESUP)	Aujourd'hui, il faut remarquer une réticence de certaines institutions universitaires (surtout privées) à présenter des étudiants déficients moteurs aux jeux universitaires. Il existe aussi une réticence au niveau même de ces étudiants à pratiquer du sport ; du fait qu'ils n'aient pas souvent été associées aux activités physiques et sportives dans les niveaux inférieurs d'enseignement (éducation de base et secondaire). Ces étudiants découvrent le handisport, en plus de compétition pour la plupart à l'Université ; et compte tenu des habiletés physiques pas développées, ils sont sceptiques. Un travail de sensibilisation devrait être fait, auprès de la cible.
		Le MINSEP n'est qu'un accompagnateur de la

instruments règlementaires	2 (DDEP / MINSEP)	mise œuvre des politiques des ministères de tutelle de l'Éducation en termes d'inclusion ; ainsi que celle du MINAS. La mise en œuvre est quand même présente, surtout dans le secteur public.
	3 (CNPC)	Des balises d'implémentations sont sur pieds, avec la création des institutions comme le CNPC. Mais l'on peut bien faire. Ça reste timide. Une concertation est nécessaire, entre toutes les parties prenantes ; ceci dans le but de véritablement se projeter.
	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	Le regard est assez modéré. Le changement est progressif, bien qu'il semble lent.
Avis personnel sur la synergie d'actions entre les acteurs impliqués dans le projet d'inclusion académique	1 (FENASU / MINESUP)	Au niveau de la FENASU, il existe une politique d'inclusion pour les étudiants athlètes déficients moteurs (dispense d'âge, récompenses). La FENASU travaille avec le CNPC, le MINAS et le MINSEP. La collaboration est plutôt parfaite avec ces institutions. Mais pas de collaboration avec des acteurs privés, mais les portes restent ouvertes.
	2 (DDEP / MINSEP)	Du moment où la DDEP / MINSEP est sollicitée, il intervient convenablement. Le dernier exemple en date est le travail collaboratif fait concernant l'organisation pédagogique de l'enseignement de l'EPS en période de crise sanitaire. La collaboration n'étant pas facile et évidente, la DDEP continue à chercher des moyens d'être plus présent. Le reproche fait à la DDEP est de ne pas être très présent dans les travaux des ministères partenaires.
	3 (CNPC)	Pas de véritables démarches synergiques entre les acteurs. Les actions sont individuelles et éparses.
	4 (SPEI - DPPHV / MINAS)	Il existe des partenariats avec les ministères de tutelle de l'Éducation nationale, surtout le MINEBASE qui sert de pilote. Il n'y a pas vraiment de synergie avec le MINSEP ; et cela devrait se faire.
	1 (FENASU / MINESUP)	Ça doit répondre aux besoins des personnes déficientes motrices. Mais le sport pour déficient moteur coûte excessivement cher, surtout en

Regard sur l'implication et la raison d'être des différentes institutions recensées pour le projet d'inclusion universitaire		termes d'encadrement. La disparité du handicap moteur cause un énorme problème de classification pour la FENASU.
	2 (DDEP / MINSEP)	La DDEP doit être bousculant, soit présent dans tous les chantiers. Que les événements ne surprennent pas. Le projet inclusif dans l'éducation doit être véritablement compris par les acteurs.
	3 (CNPC)	Tant qu'il n'y a pas de véritablement synergie, le projet d'inclusion en milieu éducatif en particulier restera faible.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Les rapports synergiques ne sont pas au beau fixe tel que voulu. Principalement à cause du conflit de générations.
État de la diffusion pour la promotion des APSA dans le milieu éducatif en général	1 (FENASU / MINESUP)	La diffusion n'est pas faite à bon escient. Elle ne se limite qu'aux jeux universitaires. Pourtant un travail de promotion en interne devrait se faire dans les campus universitaires, et même par les athlètes paralympiques auprès de leurs pairs. La communication est nécessaire.
	2 (DDEP / MINSEP)	La promotion des APSA n'est pas assez diffusée en milieu éducatif. Il y a un véritable problème d'accès à l'information sur le propos ; et c'est un véritable obstacle. Mais des efforts, bien que faibles, sont à saluer. Les disciplines paralympiques sont déjà ouvertes aux jeux des FENASSCO A et B, et de la FENASU. Les collectivités territoriales décentralisées n'assurent pas le relai d'information. Il y a un souci de connaissances spécifiques.
	3 (CNPC)	Il n'y a pas du tout de diffusion dans le milieu éducatif. Il faut communiquer et sensibiliser, connaître et faire connaître.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Du fait qu'il y a déjà organisation des compétitions paralympiques, c'est déjà une participation à cette diffusion. Et les médias y contribuent aussi.

THEME 3 : LIMITES DANS L’ACTION PUBLIQUE D’EDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN.

AXES D’ENTRETIEN	REONDANTS (Institutions)	REPONSES
Existence véritable de vides juridiques, ainsi que leurs localisations	1 (FENASU / MINESUP)	La FENASU reçoit la demande d’autres disciplines sportives paralympiques pour les autres cas de déficiences. Les ambiguïtés de compréhension des instruments juridiques se voient surtout sur le plan technique ; notamment sur la classification. Pour cela, une étude s’impose pour cette classification, afin d’être précis dans les textes. De ce fait, la FENASU reste encore sur la promotion des disciplines paralympique.
	2 (DDEP / MINSEP)	Les vides juridiques sont nombreux. Il manque des textes spécifiques. Intégrer l’inclusion dans le sport sur deux ou trois articles dans la loi de promotion du sport ne suffit pas. Il faut un texte uniquement relatif à l’inclusion dans le sport. Les instruments règlementaires restent très faibles. Une autre limite repose sur les moyens d’action ; comme la formation, l’évaluation, et les ressources humaines importantes. Que les expertises soient mises à la disposition de tous les acteurs.
	3 (CNPC)	Il y a des vides à tous les niveaux. Bien que ce ne soit pas un point véritablement connu. Mais ce n’est plus le plus important ; ce qu’il faut est de véritablement appliquer ce qu’il y a déjà pour que l’inclusion en éducation se porte bien mieux au Cameroun.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Il n’y a plus de vides juridiques ; car ils ont été comblés depuis belle lurette. Mais c’est le changement de mentalités qui fait défaut. Le refus d’appliquer la réglementation en vigueur doit être véritablement puni.
Difficultés de mise en œuvre	1 (FENASU / MINESUP)	(Insistance) la classification, et elle est cause d’éventuelles frustrations. La promotion ne se présente pas comme un frein véritable.
	2 (DDEP / MINSEP)	Les difficultés restent textuelles. Il faut des dispositions spécifiques écrites, afin de poser des actes. L’action de chacun n’est pas définie. Il y a une faiblesse du nombre d’experts sur le terrain. Il existe des difficultés financières.

	3 (CNPC)	Absence d'application véritable des textes, qui ne sont pas déjà bien appropriés (ou incompris) par les acteurs. Il existe aussi des soucis d'investissement, surtout dans la pratique sportive paralympique.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Ces difficultés reposent essentiellement sur trois (03) niveaux d'appropriation de la réglementation : par les concernés eux-mêmes, les décideurs et les juristes. Il y a du travail à faire pour la sensibilisation et l'accessibilité de cette loi.
Éventualité d'autres formes de valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs autres que les activités para éducatives (comme les JU), et les difficultés déjà rencontrées au niveau des activités para éducatives	1 (FENASU / MINESUP)	Les activités para éducatives ne sont pas le seul moyen de valorisation des aptitudes physiques des apprenants déficients moteurs. Même dans le cadre des activités purement académiques, il y a bien les activités physiques : se déplacer d'une salle d'enseignement pour une autre, les activités physiques d'éveil, etc.
	2 (DDEP / MINSEP)	Tous les apprenants sont sensibilisés. Mais très faiblement. Donc la vulgarisation ne se fait véritablement qu'à travers les activités extra ou para éducatives.
	3 (CNPC)	Pas du tout. Le sport pour le bien-être peut aider.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Tout ira progressivement pour que cette éventualité soit prise en compte.
Nécessité de prise en compte du développement physique des apprenants déficients moteurs dans les programmes d'études.	1 (FENASU / MINESUP)	Les étudiants déficients moteurs ont autant besoin des activités physiques et sportives, que les apprenants valides. Il existe donc une grande problématique sur la place des APSA dans le système universitaire, surtout dans un contexte éducatif qui se veut inclusif.
	2 (DDEP / MINSEP)	Le MINAS et le MINSEP travaillent dans ce sens, pour créer des programmes d'enseignement pour aussi développer les capacités physiques de l'apprenant déficient moteur.
	3 (CNPC)	Les apprenants déficients moteurs peuvent et doivent être les vecteurs de cette problématique.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	Élaboration des modules d'enseignement du sport pour apprenants en situation de handicap moteur.

ELEMENTS DE SORTIE D'ENTRETIEN

QUESTION	REONDANTS (Institutions)	REPONSES
En quoi l'action publique d'éducation inclusive participerait-elle au processus intégral de développement de l'apprenant déficient moteur ? Et si vous aviez une dernière chose à ajouter à la fin de cet entretien...	1 (FENASU / MINESUP)	Il est important qu'il y ait une grosse volonté de politique éducative. Il ne suffirait pas de le dire, mais qu'il y ait des mesures incitatives pour que ce soit véritablement implémenté. Malgré le travail qui reste à faire, il existe toutefois des lieux d'espoir pour que le développement de l'apprenant déficient moteur soit véritablement intégral. Le relai doit également être fait dans les campus universitaires, afin de promouvoir le handisport ; et pas seulement en attendant les jeux universitaires.
	2 (DDEP / MINSEP)	L'action publique recherche la satisfaction de certains besoins vitaux. L'inclusion va conduire le système éducatif à de meilleures offres éducatives. L'apprenant déficient moteur se sentira apprenant à part entière. L'activité physique apportera une amélioration cognitive, relationnelle avec l'autre, une meilleure estime de soi et une meilleure image corporelle.
	3 (CNPC)	L'action publique doit être liée à la promotion et l'intérêt même de l'apprenant déficient moteur. Motivation et détermination restent les mots-clés du CNPC. Les sujets doivent porter cette action, et inciter les pouvoirs publics.
	4 (SPEI – DPPHV / MINAS)	(Longue hésitation). L'action inclusive n'est pas l'apanage de l'État. Il existe des acteurs privés qui s'y prêtent à l'action de promotion des APSA.

ANNEXE H : GRILLE D'ENTRETIEN N°2 ET RETRANSCRIPTIONS DES REPONSES

I. GRILLE D'ENTRETIEN

ENTRETIEN DE RECHERCHE N°2

GOVERNANCE UNIVERSITAIRE D'INCLUSION ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle M. Rodrigue Vivien EKONO. Je suis étudiant en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 ; en filière de l'Education Spécialisée ; spécialité des handicaps physiques, instrumentaux et conseils. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat académique (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : **Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.**

Dans le cadre de mes recherches, il m'est tenu de faire une étude sur le déploiement de la gouvernance universitaire d'inclusion ; en vue de la valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur. Mes investigations m'ont conduit vers le service des œuvres universitaires, de l'institution académique dans laquelle vous exercez professionnellement ; service qui milite d'une part plus ou moins importante vers la promotion des activités physiques et sportives adaptées.

Cet entretien, qui ne devra pas excéder une heure, sera axé sur quatre (04) thématiques précises; afin de nous aider à recueillir le maximum d'informations nécessaires pour la rédaction finale de notre thèse. Ces thématiques sont les suivantes : le fonctionnement et la représentativité des mouvements handisport universitaires ; l'assistance et l'accompagnement des étudiants

athlètes (ou pas) déficients moteurs ; la diversité et l'adaptation des infrastructures sportives ; les performances lors des jeux universitaires.

L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer. Mais d'avoir votre avis personnel sur la thématique. Ce dernier qui contribuera largement à la finalisation de notre étude.

Je vous remercie déjà pour votre disponibilité !

OUVERTURE D'ENTRETIEN :

Comment votre institution académique promeut-elle l'inclusion sportive, en vue de la valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs ?

I. FONCTIONNEMENT ET REPRESENTATIVITE DES MOUVEMENTS HANDISPORT UNIVERSITAIRES EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR

1. Pensez-vous que le mouvement handisport ait trouvé sa place dans le club olympique de l'institution académique dans laquelle vous travaillez ? Justifiez votre réponse, s'il vous plaît...

2. Quelles stratégies utilisez-vous afin d'encourager les étudiants déficients moteurs à s'inscrire dans le mouvement handisport de l'institution académique ?

3. Pourquoi il y a juste le sport pour déficient moteur qui est promu à l'université ?

Qu'est-ce qui empêcherait la promotion d'autres disciplines paralympiques (les sports collectifs par exemple), en plus de celles qui sont déjà là ?

4. Les étudiants athlètes déficients moteurs ont-ils des endroits et périodes précises d'entraînement, en dehors de la préparation des jeux universitaires ?

Comment cela se passe-t-il ?

II. ASSISTANCE ET ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS ATHLETES OU PAS DEFICIENTS MOTEURS

5. Comment se passe le processus d'accompagnement des étudiants déficients moteurs en général, et de ceux qui sont athlètes en particulier pour ce qui concerne leur développement moteur ?

6. Que pensez-vous de la présence d'une équipe d'accompagnement des athlètes déficients moteurs, constituée principalement des entraîneurs, des coaches en développement personnel, des psychothérapeutes et éducateurs ?

7. Les éléments d'inscription ou d'accréditation pour la participation aux compétitions sportives universitaires encouragent-ils vraiment des élans d'inclusion ou d'intégration ? Justifiez votre réponse, s'il vous plaît...

Qu'est-ce qui pourrait freiner cet élan ?

8. Comment percevez-vous la coopération entre la Fédération Nationale des Sports universitaires (FENASU) et votre institution universitaire, pour ce qui concerne la promotion et le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur ?

III. LA DIVERSITE ET L'ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES ADAPTEES

9. Pensez-vous que les infrastructures sportives de l'institution académique soient suffisamment adaptées aux pratiques sportives des étudiants déficients moteurs ?

Comment font-ils pour s'en sortir selon vous ?

10. L'accès aux infrastructures sportives est aisé et libre pour eux, même en dehors de la préparation et la tenue des compétitions universitaires ? Comment se passent la répartition des infrastructures, et la gestion de l'occupation de ces espaces entre les athlètes paralympiques et les autres ?

11. Que pensez-vous de l'idée de promotion d'autres disciplines paralympiques au regard des infrastructures sportives actuelles dans votre institution universitaire ?
12. Quel regard portez-vous sur le rapport entre les infrastructures sportives adaptées et le matériel de pratique adéquat ?

IV. PERFORMANCES DES ETUDIANTS ATHLETES HANDISPORTS LORS DES JEUX UNIVERSITAIRES

13. Que pensez-vous des performances de vos athlètes handisport aux dernières éditions de jeux universitaires ?
14. Quelles stratégies pensez-vous développer afin de les améliorer, et avoir de meilleurs résultats aux éditions prochaines ?
15. Quel pourrait être l'impact de la suspension des jeux universitaires (suite à la crise sanitaire) sur le développement des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs ?
16. Quel apport espérez-vous de l'attitude des étudiants déficients moteurs eux-mêmes, sur le développement de leurs aptitudes physiques et l'atteinte de meilleures performances aux jeux universitaires ?

CLOTURE D'ENTRETIEN :

Et si vous aviez une dernière chose à ajouter à la fin de cet entretien...

Je vous remercie encore pour votre disponibilité, et pour toutes les informations reçues !

II. RETRANSCRIPTIONS

ETUDE N°2 : GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE D'INCLUSION ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN

RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS AVEC LES REPONDANTS

REPONDANT 1 : CHEF DE LA DASA DE L'UNIVERSITE DE DSCHANG

REPONDANT 2 : CHEF DE LA DASA DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

REPONDANT 3 : CHEF DE LA DASA DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE SIANTOU

ELEMENT D'OUVERTURE DE L'ENTRETIEN

QUESTION	REPONDANTS (Universités)	REPONSES
Comment votre institution académique promeut-elle l'inclusion sportive, en vue de la valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs ?	DASA 1 (Université de Dschang)	L'UDs à travers sa DCOU et le service associé de la DASA, donne l'opportunité à tous les étudiants d'exprimer leurs talents. Ceci passe par la présence des associations et des clubs culturels ; ainsi que la présence des activités physiques et sportives. La valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs est conditionnée par m'inscription de ceux-ci, déjà dans l'AEH ; mais surtout par la pratique volontaire des APSA. Notamment avec leurs candidatures aux compétitions paralympiques aux JU. Nous essayons dans la mesure du possible de les accompagner, et de toujours les pousser vers l'excellence. La pratique des APSA reste ouverte à tous les étudiants déficients moteurs de l'UDs.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	L'UY1 exécute des missions qui lui sont assignées ; c'est-à-dire l'éducation sur le plan académique, et l'éducation sur le plan socioacadémique. Dans le cadre de l'encadrement des étudiants au niveau du centre des œuvres universitaire, il existe plusieurs associations et des clubs parmi lesquels l'AEH. Les étudiants handicapés ont les mêmes droits que les autres, dont celui de la participation aux activités culturelles, artistiques et sportives universitaires. Sur le plan sportif, l'UY1 promeut le handisport pour toutes les disciplines qui vont aux JU. L'UY1 a droit à 12 places pour les compétitions des JU. Les athlètes ont un encadreur technique désigné ; t lors des compétitions, l'UY1 prend des dispositions pour la prise en charge de ses athlètes.
	DASA 3 (Institut Universitaire Siantou)	L'IUS a voulu s'inscrire dans la dynamique de promotion du talent sportif de ses étudiants déficients moteurs. C'est dans cet élan que notre institution aligne depuis quelques années déjà

		des athlètes de cette catégorie aux JU. Et grande est la joie aujourd’hui de savoir que nous n’avons pas eu tort ; car l’IUS se trouve au premier rang du classement général des compétitions paralympiques à la dernière édition en date des JU. Et ce, devant les Universités qui y participent depuis l’intégration de ces compétitions. Nous espérons faire davantage aux prochaines éditions. C’est pour cela que nous comptons redoubler d’efforts dans la prise en charge et l’accompagnement de nos étudiants athlètes paralympiques.

THEME 1 : FONCTIONNEMENT ET REPRESENTATIVITE DES MOUVEMENTS HANDISPORT UNIVERSITAIRES EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L’ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR.

AXES D’ENTRETIEN	REONDANTS (Universités)	REPONSES
Place accordée au mouvement handisport dans le club olympique universitaire	DASA 1 (Université de Dschang)	Le handisport a bien trouvé sa place dans le club olympique de l’UDs, comme tous les autres sports. Il n’y a rien de de spécifique dans le club olympique que la promotion de l’éthique sportive dans toutes les disciplines sportives. L’accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs se fait surtout pendant les JU ; et de la même façon que les athlètes valides. Le discours de l’accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs est plus délicat, afin de les galvaniser.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	(Avec affirmation) Le handisport a pu trouver sa place aux vues de l’engouement, l’engagement et le nombre d’adhérents, et même des résultats. L’UY1 a été trois (03) fois champion de handisport aux JU. Lors de la rentrée des activités universitaires ou de quelconques expositions, l’équipe de handisport de l’UY1 a son stand. Les athlètes déficients moteurs bénéficient du même suivi que les athlètes valides, voire un peu plus même ;
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Étant donné que nous sommes encore à nos débuts, les athlètes handisport de l’IUS trouvent timidement leur place dans le club olympique de cette institution académique. Mais du fait d’avoir gagné la dernière édition et d’avoir rehaussé l’image de l’IUS, cela redistribue les cartes.
Stratégies de détection de talents, potentiels étudiants athlètes déficients moteurs	DASA 1 (Université de Dschang)	La stratégie est dite par approche, dans les amphithéâtres mêmes parfois ; ou dans la cité universitaire qui leur est réservée à l’UDs. Il est leur est présenté l’intérêt de la pratique du sport malgré leur différence physique, pour se fondre dans la masse. Environ 5% d’étudiants moteurs acceptent ; les autres sont réfractaires, par peur ou par timidité. Il faut également dire que les étudiants déficients moteurs qui pratiquent déjà le sport ne font pas la prospection pour encourager leurs pairs.

	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Lors des inscriptions universitaires, il y a une fiche d'identité artistique et sportive. Au niveau du sport, on indique les disciplines qui sont pratiquées à l'UY1. Il y a également la salle de pratique sportive qui est ouverte et accessible, située au cœur de la cité universitaire. Dans la stratégie de travail, nous nous appuyons sur l'athlète le plus ancien ou le capitaine de l'équipe paralympique qui est aussi étudiant, pour la sensibilisation. Il communique lors des assemblées de l'AEH sur la pratique paralympique. Cela participe également à la détection. Il y a également certains des athlètes devenus internationaux, dont les résultats créent une émulation auprès de leurs camarades et amis. Toutefois, il faut souligner que nombreux découvrent le sport uniquement à l'Université. Il n'y a pas très souvent d'activités sportives entre eux. Le seul moyen de pratique sportive demeure la participation aux JU. La détection se passe aussi par approche ; on part vers l'étudiant déficient moteur, se familiariser avec lui, le rassurer et le convaincre.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	(Rires). La détection se fait bizarrement hors du cadre de l'IUS. En effet, les athlètes que nous avons présentés sont parfois d'anciens étudiants des Universités environnantes, ayant abandonné leurs cursus académiques. C'est dans un processus de motivation de reprendre les études, avec l'intérêt présenté d'obtenir un diplôme académique professionnel, qu'ils se sont inscrits de nouveau aux études, maintenant à l'IUS. Cela ne voudrait pas dire que nous dénigrons les diplômes de fin de formation académique des Universités sœurs, plutôt bons et tous aussi importants. Le résultat obtenu aujourd'hui est représentatif du temps de travail avec ces athlètes, depuis leur inscription en première année de BTS.
Raisons qui expliquent et justifient la présence unique des APSA pour déficients moteurs, et qui empêchent la promotion d'autres disciplines supplémentaires	DASA 1 (Université de Dschang)	La première raison repose sur la difficulté de classification et la catégorisation des athlètes. Il existe aussi des limites dans l'accompagnement et l'encadrement, ainsi que de nombreuses autres injustices ; notamment la non-comptabilisation de leurs distinctions dans le classement général à la fin des JU. Faisant suite à ces spécificités, l'on comprend aisément les raisons pour lesquelles seules les disciplines paralympiques actuelles sont représentées. La balle est du côté de la FENASU.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Les principales raisons reposent sur un problème de moyens logistiques, et d'encadrement spécifique et compétent pour leurs disciplines sportives. Les encadreurs sont obligés de s'adapter. Le matériel de pratique est cher. Certaines institutions universitaires préfèrent

		privilégier le sport pour les valides, car le matériel est moins coûteux. Le nombre de participants limite également la promotion des disciplines.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Actuellement, l'unique raison est le fait de suivre la tendance de ce qui est organisé JU. L'IUS, bien que champion en titre des compétitions paralympiques, est encore tout nouveau dans ces compétitions. On ne s'aligne que derrière ce qui est offert à l'instant. Il faut aussi souligner que la demande de participation d'autres catégories de déficients ne s'est pas encore manifestée à l'IUS.
Organisation expliquée des périodes et endroits d'entraînements des étudiants athlètes déficients moteurs, autres que pendant la préparation des JU	DASA 1 (Université de Dschang)	Évidemment que les étudiants athlètes déficients moteurs ont leurs espaces d'entraînements adaptés à leurs pratiques sportives. Pour le para-athlétisme, ils ne peuvent pas aller s'entraîner sur le stade où les athlètes valides vont, parce que ce que celui-là est assez éloigné. Pour le tennis de table, valides et déficients moteurs s'entraînent ensemble ; avec quand même des spécificités d'adaptation pour les athlètes paralympiques.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Les étudiants athlètes déficients moteurs ont leur espace de travail qui est le foyer ; partagé avec les athlètes valides des sports de combats et de tennis de table. Pour le para-athlétisme, ils vont sur la piste d'athlétisme commune. Ou ils partent dans des endroits pas très éloignés de l'UY1 pour les renforcements musculaires ; notamment à l'INJS. Pour les périodes, ça dépend du calendrier académique. Pendant les périodes de contrôles continus ou d'examens semestriels, il n'y a pas de travail. Maintenant, il y a une programmation d'occupation du foyer et les autres aires communes d'entraînement. Ils ont leur journée de travail connu, qui est le mercredi dans l'après-midi. Pendant la période de stage bloqué avant les JU, ils travaillent tous les jours.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Pour l'instant, les athlètes déficients moteurs de l'IUS s'entraînent dans les mêmes infrastructures que les athlètes valides. Ils ont toutefois leurs horaires d'entraînement.

THEME 2 : ASSISTANCE ET ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS ATHLETES OU PAS DEFICIENTS MOTEURS

AXES D'ENTRETIEN	REPONDANTS (Universités)	REPONSES
Explication du processus d'accompagnement général de l'étudiant déficient moteur (athlète ou pas), pour ce qui concerne son développement moteur	DASA 1 (Université de Dschang)	Pour ce qui concerne l'assistance sociale, ces étudiants ont toute une cité universitaire pour ceux qui veulent des chambres, et les prix sont diminués. Comme accompagnement spécial, ils ont tout un club (AEH) pour leur rayonnement ; ils ont accès plus facile à l'administration et à la restauration. Maintenant, il faut reconnaître qu'il n'y a pas d'aménagements logistiques spécifiques pour

		eux dans le campus. Ce qui montre déjà quelques limites dans l'accompagnement.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	En termes d'accompagnement, les problèmes sont très souvent gérés de façon individuelle au cas par cas. Il existe un centre de suivi d'action sociale. Il est recommandé aux étudiants déficients d'aller se faire recenser. Cependant, ils se font très peu recenser. Il se trouve que certains pensent qu'en allant se faire recenser, c'est une forme d'accentuer la stigmatisation. C'est la même chose qui se passe dans l'AEH ; pourtant, ils peuvent également se rapprocher de cette association en cas de problèmes. Il y a également des mécènes qui ont parfois eu à offrir du matériel de mobilité aux étudiants déficients moteurs.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Les étudiants déficients moteurs de l'IUS ont un accompagnement qui tient compte de leur handicap. L'administration essaie dans la mesure du possible de réduire l'exclusion académique de ces apprenants ; malgré le fait que ce n'est pas souvent aisé pour eux pour leur mobilité réduite.
Idée de la présence d'une équipe de professionnels du suivi et de l'accompagnement des étudiants athlètes déficients moteurs	DASA 1 (Université de Dschang)	Tout accompagnement de quelque ordre que ce soit serait la bienvenue. Qu'il soit médical, social, sportif, et autres. Tout ceci entrerait dans la formation intégrale, et l'accompagnement de manière générale des étudiants déficients moteurs.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	C'est une bonne chose dans la mesure où cet accompagnement faciliterait une meilleure intégration, et une meilleure adaptation. Cet accompagnement devrait être adapté à leurs besoins. Mais c'est un peu difficile d'avoir ce package du genre.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Ce serait formidable, et cela permettrait de booster les performances. Mais pour l'heure, nous fonctionnons encore avec l'accompagnement qui est à notre disposition. Grâce à lui, l'IUS est en tête.
Regard général sur le processus d'accréditation pour la participation aux compétitions sportives universitaires, et particulier par rapport aux étudiants athlètes déficients moteurs de l'institution universitaire du répondant	DASA 1 (Université de Dschang)	Bien sûr qu'on demande aux athlètes déficients moteurs les mêmes choses qu'aux athlètes valides ; en plus de la carte d'invalidité. Les conditions d'âges de participation sont améliorées. Les mesures générales restent ouvertes au volontariat. Bien que découvrant le sport en milieu universitaire pour la majorité, les étudiants athlètes déficients moteurs sont plutôt très engagés. Cependant, on devrait lutter contre toute forme d'exclusion et de stigmatisation. Principalement, comptabiliser et valoriser davantage les médailles des athlètes déficients moteurs comme celles des valides ; pour que ce ne soit plus juste une simple participation pour les étudiants athlètes paralympiques. Mais tout cela arrive parce que tous les paramètres d'inclusion

Perception des rapports de travail entre la FENASU et l'institution universitaire du répondant, dans la promotion des APSA pour les étudiants déficients moteurs		n'eurent pas été pris en compte.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Les accréditations permettent d'encourager les élans d'inclusion. Lorsque les étudiants athlètes en situation de handicap ont des médailles, c'est valorisant ; cela encourage l'excellence et donne de l'espoir aux autres étudiants déficients moteurs. Il y a valorisation des aptitudes physiques (avec insistance). Ce qui pourrait freiner les élans d'inclusion, c'est le traitement au niveau des institutions universitaires. L'étudiant déficient moteur qui a une médaille devrait être motivé ; il devrait sentir une reconnaissance pour qu'il soit encouragé. La limite d'âge également ne saurait jouer pour leur inclusion. Déjà, la majorité découvre les APSA tardivement ; donc placer un seuil d'âge de participation ne joue pas en leur faveur. Le matériel de pratique défectueux également se pose comme un facteur limitant.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Pour l'instant, nous suivons juste le procédé d'accréditation en place.
	DASA 1 (Université de Dschang)	Aucun rapport particulier ou spécifique entre la FENASU et l'UDs. Ce sont des rapports entre organisateur et compétiteur, sans plus ; comme avec toutes les autres institutions universitaires.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	La FENASU organise un stage de recyclage des encadreurs avant les JU. La FENASU vient aussi en appui à l'institution universitaire hôte, pour le matériel adéquat. La collaboration est bonne.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Pas de rapports conflictuels entre la FENASU et l'IUS. Nous respectons ce qu'elle met sur pied.

THEME 3 : LA DIVERSITE ET L'ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES ADAPTEES

AXES D'ENTRETIEN	REONDANTS (Universités)	REPONSES
Point de vue du répondant sur le niveau d'adaptation des infrastructures sportives de son Université à la pratique des APSA	DASA 1 (Université de Dschang)	Les infrastructures ne sont pas forcément adaptées à la pratique du handisport, du fait qu'elles ont été construites sans tenir compte de la notion de handicap. Les athlètes déficients moteurs s'adaptent aux réalités présentes. Il existe toutefois quelques agrès adaptés pour eux ; notamment les chaises de lancers de disques et javelots, tel que prévu dans le règlement des JU.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	L'UY1 possède un bon nombre d'infrastructures sportives adaptées à la pratique des APSA. Il se trouve néanmoins une limite au niveau du matériel de tennis de table.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Nous devons reconnaître que les infrastructures ne sont pas vraiment adaptées à la pratique des APSA. Nos athlètes déficients moteurs et leur encadrement s'adaptent à ce qu'ils ont en état. Heureusement que leur détermination est payante.
Niveau d'accès des infrastructures sportives par	DASA 1	L'accès aux infrastructures sportives est libre et

les étudiants déficients moteurs qui pratiquent les APSA, et l'état de gestion de ces infrastructures	(Université de Dschang)	ouvert pour tous les étudiants. Mais c'est règlementé, surtout pendant la préparation des JU.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	L'accès aux infrastructures sportives n'est pas aisé. La demande est supérieure à l'offre. Il n'y a qu'une seule salle pour les disciplines sportives paralympiques et olympiques en salle. La programmation n'est pas toujours évidente ; mais dès qu'elle est faite, les athlètes valides et paralympiques la respectent bien.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	L'accès aux infrastructures sportives reste libre. Il faut toutefois respecter les horaires d'entraînements des différentes disciplines sportives.
Projet de promotion d'autres disciplines paralympiques, au regard de la quantité et de l'état actuels des infrastructures sportives	DASA 1 (Université de Dschang)	(Enthousiaste) Ce serait une bonne idée, et cela participerait vraiment à la promotion d'un maximum de disciplines sportives paralympiques. Pour cela, une bonne gestion est nécessaire ; en termes d'infrastructures et d'encadrement plus spécifique. Mais tout réside dans l'organisation, et l'acquisition des infrastructures et du matériel adapté. Y compris les ressources humaines, notamment un encadrement plus approfondi et plus élargi. Généralement, les athlètes paralympiques partent aux JU avec un seul encadreur pour toutes ces disciplines. C'est déjà pénible ; imaginons si tel est le cas avec plus de disciplines. Il faut repenser l'affaire ; avec l'organisation des séminaires adaptés portant sur la gestion des disciplines paralympiques. Afin de voir les possibilités et la faisabilité. Maintenant, on ne peut pas tout avoir d'un coup. On peut réfléchir à une alternative ; du genre de promouvoir des disciplines paralympiques pour une édition des JU, et d'autres disciplines pour l'édition suivante.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Le projet de promotion d'autres disciplines paralympiques est en discussion ; comme le parabasket, le parajudo. Mais pour cela, il faut un encadrement spécifique. Et même les accompagnateurs, il faut une prise en charge.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Pourquoi pas ?! Mais l'IUS est encore tout jeune dans la pratique des APSA. Donc nous ne pouvons pas encore nous permettre de rêver plus grand.
Rapport entre les infrastructures sportives adaptées et la logistique de pratique adéquate des APSA	DASA 1 (Université de Dschang)	Il faut repenser la pratique, avec des séminaires de recyclage et de nouvelles politiques de gestions comparées. Mais pour l'instant, il faut utiliser les moyens infrastructurels du moment disponibles. Il faut absolument une alternative et une alternance à chaque édition des JU, afin de promouvoir les APSA.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Les infrastructures adaptées sont beaucoup plus nombreuses ; le matériel est en fonction des pratiquants et des disciplines programmées pour

		les JU. À un moment, on peut avoir assez de matériel, mais peu de pratiquants. La politique de l'UY1 est d'adapter la quantité de matériel aux pratiquants. Le matériel est difficile à trouver sur le marché ; et quand il est commandé, c'est avec des spécificités. Un matériel adapté pour un type d'athlète déficient ne saurait l'être pour un autre.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Cela nécessite un énorme travail entre l'administration et les techniciens sur le terrain. Possible qu'avec le résultat satisfaisant aux derniers JU, des réflexions plus poussées iront dans ce sens.

THEME 4 : PERFORMANCES DES ETUDIANTS ATHLETES HANDISPORTS LORS DES JEUX UNIVERSITAIRES

AXES D'ENTRETIEN	REONDANTS (Universités)	REPONSES
Regard général du répondant sur les performances de ses étudiants athlètes déficients moteurs	DASA 1 (Université de Dschang)	On note une nette régression des performances des étudiants athlètes déficients moteurs de l'UDs, à la dernière édition des JU. Ceux qui ont été formés sont pratiquement arrivés au terme des performances visées. Il faut donc recommencer avec de nouveaux athlètes. Tout réside dans le travail, afin d'espérer à de meilleures performances.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	L'impression que nous avons par rapport aux deux (02) dernières éditions des JU, est la légère baisse des performances des athlètes déficients moteurs de l'UY1. Ceci est dû à la fin de cursus académique de certains athlètes, ou le changement d'institution académique.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Naturellement, nous ne pouvons dire que les performances sont à la hausse ; si l'on tient compte des résultats à la dernière édition des JU. L'IUS n'est qu'à sa deuxième participation dans les compétitions paralympiques. Cependant, je ne pense pas que les Universités publiques, qui ont plus d'expérience que l'IUS et l'ENSTP, pourront dire pareil. L'IUS représentant les IPES, et l'ENSTP les grandes écoles, sont arrivées à battre ces institutions académiques publiques dans le classement officiel en sports paralympiques. Donc c'est un signe d'une baisse générale des performances de leurs athlètes déficients moteurs. À l'IUS, nous espérons continuer dans l'excellence ; voire faire mieux encore. Ce classement est juste un indicateur de travail, et de persévérance.
Stratégies à mettre sur pieds pour améliorer ces performances, pour de meilleurs résultats aux prochaines éditions des JU	DASA 1 (Université de Dschang)	Il faut juste former et recommencer un travail de fond. Les athlètes également doivent être plus réceptifs, disposés et disponibles à apprendre et à avancer. Mais cela reste difficile ; encore plus que s'ajoute la détection des talents qui est très souvent tardive.

	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	La seule stratégie est la détection des talents par les coaches, et se remettre au travail. Il faut emmener les athlètes encore en activité de produire plus d'effort dans le travail. Pour la détection, il faut suivre les talents dès les jeux de FENASSCO A et B, s'il y a des athlètes paralympiques. Et ceci, avant qu'ils n'arrivent à l'Enseignement Supérieur.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	L'IUS doit redoubler d'efforts dans le travail, et ne pas lâcher prise. On doit davantage travailler sur la détection des étudiants potentiels athlètes déficients moteurs. Ne l'oublions pas que la formation dans une école comme l'IUS puisse se terminer avec l'obtention du BTS, de la licence professionnelle, ou du Master professionnel. Nos athlètes peuvent donc partir à tout moment, et il faut toujours avoir la relève ; afin de maintenir le flambeau allumé.
Impact de la suspension des JU sur le processus de développement et de valorisation des aptitudes physiques des étudiants déficients moteurs	DASA 1 (Université de Dschang)	(Avec cette désolation). Cette suspension en réponse à la gestion de la crise sanitaire crée des frustrations ; non pas contre quelqu'un, mais contre la nature même. La passion pour le sport, l'envie d'exprimer son talent sont enfouies en l'individu, et celui-ci ressent comme un manque. La priorité et la contrainte des études ne sont pas évidentes ; donc la pratique sportive peut déstresser. Cette situation crée un climat froid, et des tensions perceptibles. L'on remarque une limite dans l'engagement des athlètes déficients moteurs.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	L'impact est grand. Déjà sur l'épanouissement, participer aux JU permettait à certains de transcender leur handicap, ainsi que le brassage avec d'autres talents déficients moteurs. Cette participation permet un gain financier à d'autres ; afin de pallier certains besoins humains et académiques.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	C'est un coup pour notre dynamique paralympique nouvelle. À peine nous arrivons en tête des médailles, les JU sont suspendus momentanément. Du fait du régime de formation de l'IUS, la plupart de nos athlètes entrent en année de fin cursus. Nous ne savons pas quand est-ce que les JU reprendront exactement. Mais ce qui est certain, c'est que les performances de l'IUS prendront un coup ; comme ce sera probablement le cas pour toutes les institutions académiques qui pourront présenter des étudiants athlètes déficients moteurs aux compétitions paralympiques lors des prochains JU. Il n'y a plus d'entraînements, et c'est dommage pour le processus d'inclusion académique, et l'épanouissement de ces étudiants très souvent repliés sur eux-mêmes.
Attentes potentielles sur l'attitude générale à adopter par les étudiants déficients moteurs,	DASA 1 (Université de Dschang)	Nous attendons et espérons un engagement et une motivation personnels de la part des

pour de meilleures performances aux JU		étudiants déficients moteurs.
	DASA 2 (Université de Yaoundé 1)	Nous attendons de la discipline personnelle et dans le travail, du respect pour les entraîneurs et les encadreurs, et surtout de l'amour pour la discipline paralympique pratiquée.
	DASA 3 (Institut universitaire Siantou)	Nous espérons d'abord avoir des étudiants athlètes déficients moteurs volontaires. À partir de leur volonté, on attend d'eux de la discipline et le respect des consignes de leurs encadreurs techniques.

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

ENGAGEMENT PERSONNEL ET VALORISATION DE SES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN

Bonjour/Bonsoir camarade !

Je m'appelle M. Rodrigue Vivien EKONO. Je suis étudiant en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 ; en filière de l'Education Spécialisée ; spécialité des handicaps physiques, instrumentaux et conseils. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat académique (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : **Dynamique d'inclusion et valorisation des aptitudes physiques de l'étudiant déficient moteur au Cameroun.**

Dans le cadre de mes recherches, il m'est tenu de faire une étude sur l'engagement personnel de l'étudiant déficient moteur au Cameroun, pour son inclusion universitaire par la valorisation de ses aptitudes physiques. Mes investigations m'ont conduit à passer ce questionnaire à tous les étudiants en situation de handicap moteur à travers le pays. Pour cela, nous avons opté pour une administration par voie électronique.

Ce questionnaire nous permettra d'aborder les axes suivants : la perception et le vécu de la déficience motrice ; la connaissance du mouvement handisport universitaire ; les aspects motivationnels et d'autodétermination ; le sentiment d'appartenance à l'environnement académique.

Ce questionnaire n'a pas pour objectif de vous évaluer. Mais d'avoir votre avis personnel sur la thématique. Ce dernier qui contribuera largement à la finalisation de notre étude.

Je vous remercie déjà pour votre disponibilité !

IDENTIFICATION

1. Sexe (1. Masculin ; 2. Féminin)
2. Niveau d'études académiques (1. L1 ; 2. L2/L3 ; 3. M1/M2 ; 4. D)
3. Étiologie/Origine de la déficience (1. congénitale ; 2. maladie ; 3. accident)
4. Type de déficience motrice (1. amputation d'un membre ; 2. monoplégie d'un membre supérieur ; 3. monoplégie d'un membre inférieur ; 4. paraplégie ; 5. hémip légie ; 6. IMC ; 7. malformations physiques ; 8. Au moins 2 réponses ; 9. autres)
5. Pratique des APSA en milieu universitaire (1. oui ; 2. non)
6. Discipline sportive (1. course aérodynamique ; 2. lancers ; 3. dynamophilie/développé couché sur fauteuil ; 4. tennis de table ; 5. au moins deux de ces disciplines ; 6. autres disciplines ; 7. au moins une discipline citée et une autre ; 8. aucune)
7. Participation aux jeux universitaires (1. oui ; 2. non)
8. Pratique autre que le milieu académique (1. national ; 2. international ; 3. rien)

I.PERCEPTION ET VECU DE LA DEFICIENCE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

9. Quelle perception avez-vous de vos aptitudes ? (1. apte ; 2. inapte)
10. Si inapte, quelle image avez-vous de votre corps déficient ? (1. déchiré ; 2. déséquilibré)
11. Quelle description faites-vous de votre handicap moteur (1. juste une situation surmontable ; 2. un frein à la participation aux activités académiques et para/extra académiques ; 3. une barrière infranchissable)
12. Que ressentez-vous face aux autres dans l'ensemble de la communauté estudiantine ? (1. une totale différence ; 2. une légère différence ; 3. pas de différence nette)
13. Les éléments de l'environnement estudiantins vous rappellent à chaque fois votre déficience ? (1. toujours ; 2. souvent ; 3. parfois ; 4. pas vraiment ; 5. pas d'effet sur soi)
14. Avez-vous un accès ouvert et libre aux activités universitaires ? (1. très ouvert et libre ; 2. pas totalement ouvert et libre ; 3. pas du tout ouvert et libre)

II. CONNAISSANCES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES ADAPTEES (APSA) ET DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE UNIVERSITAIRE

15. Êtes-vous au courant de l'existence de pratique physique et sportive adaptée aux personnes déficientes motrices ? (1. oui ; 2. non)
16. Quel est votre avis sur l'importance de la pratique des APSA pour le bien-être et l'inclusion des personnes déficientes motrices en société et en milieu éducatif ? (1. nécessaire ; 2. pas nécessaire)
17. Êtes-vous au courant de l'existence d'un mouvement paralympique dans votre université ? (1. oui ; 2. non)
18. Le mouvement paralympique est-il bien implanté dans votre institution universitaire ? (1. très bien ; 2. moyennement ; 3. pas vraiment)
19. Comment découvrez-vous la pratique des disciplines paralympiques à l'université ? (1. via les jeux universitaires ; 2. en activité libre et ouverte observée au campus ; 3. par détection de votre talent par un coach)
20. La pratique des APSA est-elle suffisamment ouverte et diffusée dans le système universitaire ? (1. absolument ; 2. le système universitaire peut faire mieux ; 3. pas du tout)

III. ASPECTS MOTIVATIONNELS OU D'AUTODETERMINATION

21. Êtes-vous intéressé par la pratique des APSA? (1. oui ; 2. non)
22. Qu'est-ce qui pourrait limiter ou empêcher votre pratique des APSA à l'université ? (1. mon état de déficience motrice – 1^{er} groupe ; 2. l'absence de réel intérêt – 1^{er} groupe ; 3. le manque d'informations – 2^e groupe ; 4. la faiblesse dans l'accompagnement – 2^e groupe ; 5. la faible place accordée à cette pratique – 2^e groupe ; 6. Toutes les propositions du 1^{er} groupe ; 7. Toutes les propositions du 2^e groupe ou au moins 2 ; 8. Au moins une proposition de chaque groupe ; 9. aucune raison ne peut limiter ou empêcher la pratique)
23. Quelle place accordez-vous à la pratique des APSA ? (1. un excellent levier d'inclusion académique ; 2. juste une activité universitaire comme tant d'autres ; 3. aucune place à accorder)

24. La pratique des APSA par l'étudiant déficient moteur peut répondre à quel besoin fondamental ? (1. le besoin de compétence ; 2. le besoin d'autonomie ; 3. le besoin d'affiliation ou d'appartenance à la communauté éducative ; 4. les besoins 1 et 2 ; 5. les besoins 1 et 3 ; 6. les besoins 2 et 3 ; 7. les trois besoins ensemble ; 8. aucun de ces besoins)
25. Quelle serait l'importance des mesures d'accompagnement pour les étudiants athlètes déficients moteurs ? (1. c'est très nécessaire ; 2. c'est nécessaire, mais l'on peut s'en passer ; 3. ce n'est vraiment pas nécessaire)

IV. SENTIMENT D'APPARTENANCE A L'UNIVERS ACADEMIQUE

26. Votre niveau d'intégration dans l'environnement académique est-il satisfaisant ? (1. oui ; 2. non)
27. Les actions d'inclusion des instances administratives nationales vous permettent-elles d'appartenir entièrement à la communauté de votre université ? (1. Bien sûr ; 2. Elles peuvent faire mieux ; 3. Pas du tout)
28. Le système de votre université agit-il suffisamment pour l'inclusion des étudiants déficients ? (1. oui ; 2. des efforts s'imposent ; 3. non)
29. L'augmentation des activités universitaires, notamment des disciplines paralympiques, encouragerait une forte participation des personnes déficientes ? (1. absolument ; 2. pas vraiment ; 3. pas du tout)
30. Les étudiants déficients eux-mêmes peuvent limiter les élans de leur inclusion académique ? (1. oui ; 2. non)

ANNEXE J : ARTICLE SCIENTIFIQUE

(Publié en décembre 2021 dans la Revue DELLA/AFRIQUE – Tome 1)



REVUE DELLA/AFRIQUE
NUMERO SPECIAL /DECEMBRE 2021
FIN DE CAMPAGNE EDITORIALE
ISSN 2790- 0576 (Print)
ISSN 2790- 0584 (Online)

Directeur de Publication de ce numéro
Koffi Ganyo AGBEFLE

Equipe de relecture AGBEFLE Koffi G, koffiganyoa@yahoo.fr
TREMBLAY Christian, OEP Paris France RICHEVAUX Marc, Institut
CEDIMES, France

Tome 1 : Lettres, Langues, Linguistique, Education et Arts.

Comité scientifique

- AFELI Kossi Antoine, Lomé, Togo
- AGRESTI Giovanni, Naples « Federico II », Italie
- BADASU Cosmas. K., Legon, Ghana,
- BOUSTANY Daisy, Montréal, Canada
- DAO Yao, Lyon 2, France
- DEVRIESERE Viviane, Isfec Aquitaine, France
- DUMONT Pierre, Montpellier 3, France
- HANANIA Lilian, Paris, France
- KIANGBENI Kévin, Brazaville, Congo
- KOUDJO Bienvenu, Abomey Calavi, BENIN
- LEMAIRE Eva, Université d'Alberta, Canada
- LEZOU KOFFI Aimée Danielle, UFHB, Cocody, Côte d'Ivoire
- MAURER Bruno, Montpellier 3, France
- NAPON Abou, Ouagadougou, Burkina Faso
- NUTAKOR Mawushi, Ghana, Legon
- RAONISON N'jaka, Antanararivo, Madagascar
- SANDS Sarah, Strasbourg, France
- TCHEHOUALI Destiny, Montréal, Canada
- TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger
- YEBOUA Kouadio D., Legon, Ghana
- YENNAH Robert, Ghana, Legon

REVUE DELLA/AFRIQUE
NUMERO SPECIAL / DECEMBRE 2021
FIN DE CAMPAGNE EDITORIALE
ISSN 2790- 0576 (Print)
ISSN 2790- 0584 (Online)

Mise en forme : KPATI Adzo Dzinedzomi, ACAREF/Bureau Afrique,
Lomé

Maquette de couverture : AMEWOU Koffi, Infographiste,
ACAREF/Bureau Afrique, Lomé

2

SOMMAIRE

1. PRATIQUES ENSEIGNANTES INNOVANTES POUR LA SCOLARISATION DES APPRENANTS VIVANT AVEC DES DEFICIENCES AUDITIVES AU BENIN_Abla Sesime DJISSENOU, Razacki Raphael KELANI & Yélimdo Patrick HOUESSOU (<i>Benin</i>)	12
2. L'IMPACT DES STYLES D'APPRENTISSAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU GABON: ENQUETE ET PERSPECTIVES_Alphonse-Donald NZE-WAGHE (<i>Gabon</i>)	27
3. EKOMO AU CŒUR DE LA FORET GUINEENNE : LA TRADUCTION FRANÇAISE DU PREMIER ROMAN DE MARIA NSUE ANGÛE_Charles Désiré N'DRE & Ehuza Manzan Monique BEIRA (<i>Côte d'Ivoire</i>)	43
4. L'ESPACE SCOLAIRE: UN LIEU DE SOUMISSION DANS LA TRANSTEXTUALITE CHEZ JULES VALLES_Clément LOUA & Mamadou SIDIBÉ (<i>Côte d'Ivoire</i>)	59
5. POUR UNE POLYPHONIE RECEPTIVE DU DISCOURS PAREMIOLOGIQUE EN CONTEXTE GIDAR_Daniel BOUBA (<i>Comores</i>)	71
6. MOOD AND MODALITY PATTERNS OF TWO EXCERPTS FROM WILLIAM GOLDING'S LORD OF THE FLIES_Daniel T. YOKOSSI (<i>Benin</i>)	89
7. CONTRIBUTION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS A L'EVEIL DU SUJET: EXEMPLE DU MODELE LEVINIEN_Évariste Magloire YOGO & Boubacar OUEDRAOGO (<i>Burkina Faso</i>)	124
8. L'ANTHROPONYME « JOSEPH NIAMO » DANS L'ŒUVRE DE HENRI DJOMBO_Gashella Princia Wynith KADIMA-NZUJI (<i>Congo</i>)	140
9. LES CARACTERISTIQUES TONALES DES LANGAGES PARLE ET CHANTE EN MBONZI (C25)_Georges Martial EMBANGA ABOROBONGUI (<i>Congo</i>)	154
10. L'ECHEC DES LEADERS AFRICAINS REVELE PAR KOUROUMA DANS EN ATTENDANT LE VOTE DES BETES SAUVAGES_ Godwin DODO (<i>Ghana</i>)	171

22. LES FIGURATIONS DE L'ENFER A TRAVERS LE MYTHE D'ORPHEE CHEZ JEAN COCTEAU ET CAYA MAKHELE_ Ouaga-Ballé DANAÏ OYAGA (<i>Gabon</i>)	362
23. LA « SAGESSE PRATIQUE » DANS LA PHILOSOPHIE DE P. RICŒUR. UNE LECTURE AXIOLOGIQUE DE LA CONDITION HUMAINE_ OUEDRAOGO Paul (<i>Burkina Faso</i>)	379
24. LE VOYAGE D'EMMANUEL MOUNIER EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE DU DEVELOPPEMENT DE L'AFRIQUE_ Ousséni DIERMA (<i>Burkina Faso</i>)..	394
25. L'ECRITURE DE L'ESPACE DANS LE LIVRE DES CITES DU TERMITE D'ALIOUM FANTOURE ET DE AL CAPONE LE MALIEN DE SAMI TCHAK_ Fiyabalo NABEDE (<i>Togo</i>)	414
26. LA PRATIQUE DU SPORT ADAPTE AU SERVICE DE L'INCLUSION ACADEMIQUE DES ETUDIANTS DEFICIENTS_ Rodrigue Vivien EKONO (<i>Cameroon</i>).....	434
27. EDUCATION A LA PHILOSOPHIE AFRICAINE DES DROITS DE L'HOMME POUR UNE CITOYENNETE RESPONSIBLE_ Roland TECHOU & Guillaume CHOGOLOU (<i>Benin</i>)	452
28. ENSEIGNES ET TOPONYMES DANS LA VILLE DE OUAGADOUGOU AU BURKINA FASO_ Sayouba OUEDRAOGO & Issa OUÉDRAOGO (<i>Burkina Faso</i>)	471
29. PLACE DE LA COMPREHENSION DES ENONCES MATHEMATIQUES ET PERFORMANCE EN MATHEMATIQUES EN CLASSE DE 4EME_ Sébastien YUGBARE & Mahamady Léga SAWADO (<i>Burkina Faso</i>)	484
30. CALCUL MENTAL ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES MATHEMATIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE AU BURKINA FASO_ Sotisse Michel YAMÉOGO (<i>Burkina Faso</i>)	502
31. LE NUMERIQUE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES: ENJEUX D'UNE EVOLUTION PEDAGOGIQUE_ Virginie B. EKWERE (<i>Nigeria</i>)	515
32. LES FREINS A L'APPRENTISSAGE DE LA RESISTANCE DES MATERIAUX CHEZ LES ELEVES DE GENIE CIVIL AU BURKINA FASO_ Wendyam ILBOUDO (<i>Burkina Faso</i>)	529

33. LES ADVERBES REDONDANTS EN KABIYE, UN CAS DE SPECIFIEURS DU VERBE_ Yoma TAKOUGNADI (<i>Togo</i>)	547
34. IMPACT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE DES ELEVES DU PRIMAIRE_ Zakari MAHAMADOU (<i>Niger</i>)	561
35. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE VIVANTE AU MAROC ENTRE L'ERE COMMUNICATIVE ET LES EXIGENCES DES MILIEUX SCOLAIRES_ Slaoui LAMIAE (<i>Maroc</i>).....	582
36. MULTICULTURALISME, INTERCULTURALISME ET COSMOPOLITISME : CONCEPTS ET PRATIQUES DE LA COEXISTENCE DES IDENTITES CULTURELLES EN AFRIQUE_ Salif YEO (<i>Côte d'Ivoire</i>)	592
37. ANÁLISIS DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL (FR-ESP) DE UNA SERIE NEGROAFRICANA PARA UN PÚBLICO INFANTIL: EL CASO DE «KIRIKOU ET KARABA LA SORCIÈRE» _ Charles Désiré N'DRE & Kadidiatou Nan N'dri SANGARE (<i>Côte d'Ivoire</i>)	607
38. ANTHROPONYMES INDIVIDUELS TRADITIONNELS CHEZ LES BWABA_ Lamoussahan dite Sara KOHOUN & Hannani Nadège TUINA (<i>Burkina Faso</i>)	627
39. DES PROCÉDÉS STYLISTIQUES AU SERVICE DE LA DÉRISION DANS L'HISTOIRE DU FOU DE MONGO BETI_ Jacquinet BAMBA BISSELE (<i>Cameroon</i>).....	640
40. ANALYSE SEMIO-DESCRIPTIVE DES FIGURES DE STYLE DANS "ON A GIFLE LA MONTAGNE" DE YAMBO ELIE OUEDRAOGO_ Alidieta DRABO (<i>Burkina Faso</i>)	654

LA PRATIQUE DU SPORT ADAPTE AU SERVICE DE L'INCLUSION ACADEMIQUE DES ETUDIANTS DEFICIENTS

Rodrigue Vivien EKONO

Université de Yaoundé 1 – Faculté des Sciences de l'Education

ekonorodrigue@gmail.com

Résumé

L'éducation de qualité repose sur le développement des capacités cognitives, morales et physiques des apprenants. Dans un contexte international de promotion de l'éducation inclusive, la dynamique est compromise lorsqu'une aptitude n'est pas développée. Les étudiants en situation de handicap sont confrontés à ce problème, notamment avec leurs aptitudes physiques corrompues par la déficience. Pourtant, l'univers académique camerounais qui se veut inclusif, donne l'opportunité aux apprenants déficients moteurs de pratiquer des activités physiques et sportives adaptées via la participation aux jeux universitaires. Mais cet élan présente encore des limites qui ralentissent une démarche essorée par le système universitaire, et aussi l'étudiant déficient. Cette étude dont l'objectif est de présenter et d'analyser cette forme d'inclusion éducative, s'est réalisée avec l'aide de certains cadres de structures de promotion des activités physiques adaptées en milieu universitaire. Certes des efforts, mais encore beaucoup à faire pour améliorer l'action inclusive dans le système éducatif camerounais.

Mots-clés : inclusion académique, capacités/aptitudes physiques, étudiant déficient, activités physiques et sportives adaptées.

Abstract

The quality of education is based on the development of cognitive, moral and physical capacities. In a international context of promotion of inclusive education, the dynamic is limited by lack ability development. Disabled students face to this problem, specially with regard to the radiation of their physical abilities corrupted by the impairment. However, the camerounian academic world is opening up more and more to integration actions for students with disabilities; by giving them the opportunity to express themselves also through the practice of physical activities adapted through participation in university games. But this action is still restrained by caveats; slowing down a dynamic attenuated by the university system and the disabled student himself. This study had as objective to present and to analyze this drive for academic integration, was carried out with the help of certain executives from structures promoting adapted physical activities in universities. Certainly efforts are acknowledged, but there is still a lot to be done in the system ; in order to further motivate the students concerned. The camerounian education system would therefore benefit from refining the integration guidelines, in order to tend towards the inclusion defended by the United Nations.

Keywords : academic inclusion, physical abilities, disabled student, adapted physical activities.

Introduction

L'inclusion devient capitale dans les recherches en éducation. Un discernement sur les pratiques utilisables est plus que nécessaire ; afin de garantir une éducation globale à tout éduqué. L'accès ouvert à l'éducation par le biais de la Déclaration universelle des droits de l'homme (NU, 1948), s'étendra plus tard sur le concept de « l'éducation pour tous » via les objectifs de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990). Cette recommandation internationale impose à tous les pays membres de l'ONU (comme le Cameroun) de garantir à tout apprenant une éducation de qualité, c'est-à-dire permettre au mieux le développement harmonieux des capacités intellectuelles, physiques et sociales (Sillamy, 2006). Le cas du développement moteur est recommandé par la Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport (1978). Il sera dit que « des programmes d'activités physiques et sportives adaptées (...) doivent donc prendre leur place au sein des institutions, dans le cadre du projet d'établissement, (...), permettant de dynamiser cette pratique, de motiver les pratiquants et de favoriser des démarches d'intégration » (Dejean, 2003). Ces propos renseignent avec une certaine précision sur l'importance de la présence de l'activité physique pour les apprenants déficients dans le système éducatif.

Cependant, le défi peine encore à être relevé dans le système éducatif camerounais. L'article 2 de la Loi N°2018/014 du 11 juillet 2018 portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun dispose que « les activités physiques et sportives se pratiquent en milieu ouvert, scolaire, universitaire, professionnel et carcéral ». Ladite Loi, en concert avec la Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun, donne à celles-ci une libre pratique et participation aux activités physiques et sportives (APS) en milieu éducatif ; afin d'assurer un bon développement physique. Mais un regard critique de notre système éducatif nous présente une difficulté voire absence (partielle et/ou totale) de prise en compte des sujets en situation de handicap durant les APS. Toutefois, choisir le milieu universitaire pour notre étude n'est pas anodin. Depuis 2014, les disciplines sportives paralympiques (pour athlètes déficients) trouvent de façon plus officielle une place lors des jeux universitaires. Mais le constat reste

alarmant : il semble exister une difficulté dans l'organisation et la préparation des étudiants athlètes en situation de handicap, qui sont tous déficients moteurs (au regard des disciplines paralympiques présentes aux universiades, bien plus ouvertes à ceux-ci). Difficulté liée aux infrastructures et l'accompagnement, à une coordination ambiguë des organes faitiers, et aux sujets déficients eux-mêmes.

Ces réalités nous ont emmenés à poser des réflexions sur les freins au rayonnement de l'étudiant déficient, en quête d'intégration dans le système universitaire camerounais. La pratique sportive développe les aptitudes physiques de l'apprenant, et participent à son plein épanouissement dans la société. De ce fait, la condition de celui-ci doit être prise en compte, et ne devrait en aucun moment s'opposer au processus de socialisation octroyé par une bonne éducation. Le problème qui est le nôtre dans cet article, se pose sur les limites dans le développement des aptitudes physiques de l'étudiant déficient. Alors, qu'est-ce qui freine l'inclusion universitaire des étudiants déficients via la pratique du sport adapté ?

1. Pour une démarche d'inclusion dans le système éducatif camerounais

1.1. Nuance entre inclusion et intégration

Les concepts d'inclusion et d'intégration semblent se confondre ; étant donné que ces mots visent le même objectif, celui d'insérer de façon progressive et continue les personnes en situation de handicap dans la société. Cependant, l'inclusion et l'intégration vont se distinguer à partir de la démarche adoptée par chaque concept.

L'inclusion a pris tout son sens pendant la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (2007). Elle impose à la société d'aller vers le sujet, en lui offrant des possibilités facilitant son insertion. Selon Pillant (2012), inclure c'est « accorder une primauté au milieu ordinaire, optimiser une égalité devant les espaces communs à tous, considérer une pleine accessibilité à ce qui fait société et donc refuser toute ségrégation ». En effet, l'article 19 intitulé « autonomie de vie et inclusion dans la société » de la législation mondiale suscitée, insigne aux pays membres de laisser le libre choix aux personnes en situation de handicap sur leur environnement de vie. La société doit

donc construire et développer en elle des éléments pour se rendre inclusive, et encourager le plein épanouissement du sujet déficient.

Par contre l'intégration nécessite en plus et surtout les démarches de l'individu déficient lui-même. L'intégration aura donc besoin d'une action en synergie, du milieu et de la motivation personnelle du déficient. Notre position se greffe à celle de Pillant (2012), qui dira en plus que « l'intégration est à l'œuvre lorsqu'un individu appartenant à une minorité de différents doit s'adapter aux normes et aux valeurs de l'ensemble de la société ». Suite à ce propos, nous pouvons donc comprendre que l'individu déficient en quête d'insertion, devra arracher et mériter son autonomie. Il s'agira d'un « combat » constant pour gagner une haute considération, et être admis à toute forme d'activités sociales.

L'atteinte de l'inclusion passe par un processus réussi d'intégration. Elle doit effectivement tenir compte du sujet à insérer lui-même, des stratégies spécifiques du système dans lequel il évolue, et d'une volonté politique et souveraine de l'Etat à mettre sur pieds des actions nettes. Ceci définit donc une action combinée tripartite, intégrant des élans tous aussi indépendants que liés. Cette synergie d'actions devra davantage être observable dans tout système éducatif. C'est exactement ce que Armstrong (2001) présentera en disant que « L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. À l'opposé [...] l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte ». Ce propos se présente donc comme un parfait bilan de la nuance que nous apportons à ces deux concepts.

Toutefois, la démarche inclusive devra répondre à des caractéristiques précises. A partir des travaux de Garel (2010), nous sommes capables d'identifier deux traits fondamentaux.

(i) La redéfinition du modèle social du handicap, qui n'est plus juste une approche liée à la santé (anatomie et physiologie); mais également une approche se présentant comme un obstacle à toute ascension sociale (limitation d'activités et participation sociale). Cette dualité de facteurs définissant un nouveau modèle du handicap, poussera donc à considérer celui-ci plus comme une situation de vie dans un contexte précis comme l'éducation.

(ii) Un principe d'universalité, de diversité et d'ouverture ; qui greffe à la notion d'inclusion la vision d'un accès plus large à la vie sociale, traduit par l'expression "pour tous" rattachée à la suite d'une action sociale quelconque. Il sera donc désormais aisé de suivre les concepts "éducation pour tous", "santé pour tous", "sport pour tous", etc. L'idéal serait de rendre vivant ces concepts au sein des milieux sociaux ordinaires.

1.2. L'inclusion dans le système éducatif camerounais

Le concept de l'éducation inclusive naît des grands débats sur l'éducation, impulsés lors des travaux internationaux de l'UNESCO sur la question et ses différents contours y relatifs. En effet, tout part d'une vision d'intégration éducative qui se voulait être juste un couloir de passage à l'insertion des individus vulnérables ; à l'énoncé d'une idée d'établissement d'un boulevard qui met en jeu un climat de sécurité propice à l'épanouissement de tous les éduqués, définissant ainsi une nette dynamique d'inclusion éducative. Les systèmes éducatifs inclusifs doivent assurer le développement des capacités de tous les apprenants. En 2018, l'auteur camerounais Fonkoua (dir.) précisera que l'éducation inclusive participe aux actions du développement durable. Le Cameroun étant membre de l'UNESCO, est tenu de construire des démarches inclusives dans son système éducatif ; en tenant compte aussi des besoins de tous les apprenants.

Les personnes en situation de handicap au Cameroun qui frappent de plus en plus aux portes de l'éducation formelle ordinaire, bénéficient (en principe) du soutien de la législation en vigueur dans le pays. La Loi portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun (2018), dans son chapitre 4 et l'article 27 (alinéa 1), dispose que « l'intégration concerne toutes mesures sociales et économiques garantissant la pleine participation des personnes handicapées à la vie en société ». Lesdites mesures donnent aux sujets déficients l'accès à l'éducation et au sport particulièrement. Concernant l'éducation proprement dite, la Loi susmentionnée insigne à l'Etat de promouvoir les actions d'inclusion éducative.

Toutefois, il aura fallu près d'une décennie pour qu'un autre texte législatif puisse présenter le canevas à suivre, afin de mettre en marche la dynamique de protection et de promotion des sujets déficients au Cameroun. Le Décret signé du chef du gouvernement camerounais du

moment (2018), précisera davantage la conduite à tenir pour parvenir notamment à une éducation inclusive au Cameroun.

Ces textes vont se greffer à ceux relatifs aux différentes orientations de l'éducation au Cameroun. C'est ainsi qu'en 1998, la Loi portant orientation de l'éducation donne pour mission générale à l'éducation, le développement des capacités et aptitudes de tout éduqué afin d'assurer son épanouissement et son insertion sociale. A cette mission, s'ajoutent les aléas de lutte contre la discrimination en milieu éducatif. En 2001, la Loi portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun vient davantage renforcer les aspects d'intégration et d'éducation au sein du milieu académique. Une note spéciale du texte dispose que « l'Etat encourage les Institutions universitaires à prendre des dispositions ou des initiatives appropriées facilitant notamment l'accès des personnes handicapées à l'Enseignement Supérieur ». Il s'agit là d'un véritable appel d'inclusion lancé au système universitaire camerounais. De ce fait, les institutions ont la possibilité d'appliquer elles-mêmes leurs stratégies inclusives ; et de mettre en marche celle qui y sied à leurs réalités propres, tout en respectant la politique d'action générale de l'Etat sur la question.

A cet effet, l'Université de Yaoundé 1 par exemple a mis sur pied en 2018 un document pour son développement. Il s'agit d'un guide qui décrit le schéma d'appui au développement universitaire pour une période académique déterminée. Ce plan relève des aspects pour garantir l'épanouissement de l'étudiant lambda. Pour le suivi précis des étudiants, il est inscrit des indices de gouvernances académiques et sociales placées à l'épreuve de l'inclusion éducative. Tenant compte de ce qui fait l'objet de notre travail actuel, il est clair que les indices de gouvernances sociales (IGS) soient intéressants. Ceux qui concernent les démarches d'inclusion reposent sur les aspects suivants : IGS3 sur le fonctionnement divers des associations estudiantines en général ; IGS4 sur la représentativité desdites associations ; IGS6 sur les méthodes d'assistance pour les étudiants en situation de handicap ; IGS16 sur la diversité des infrastructures sportives ; IGS17 sur les performances lors des jeux universitaires. Les IGS constituent une force supplémentaire aux actions qui conduiraient à une véritable inclusion académique.

2. Une université pour tous par le biais des activités physiques

2.1. Sport et handicap

Les APS représentent un facteur déterminant et très nécessaire pour le bien-être de l'humain. L'absence d'activités sportives peut lourdement participer au déséquilibre de l'organisme humain, et davantage celui des personnes en situation de handicap. Le sport reste utilisé comme moyen thérapeutique pour le maintien de l'aisance physique, la cohésion et la coordination des réflexes volontaires et involontaires, ainsi que le développement de la motricité. La situation de handicap impose au sujet porteur à suivre régulièrement des activités physiques pour le développement physique davantage sollicité dans certains cas.

Cependant, bien que la société soit avertie de l'intérêt de considérer les besoins des déficients, les législations nationales et internationales leur donnant accès et autorisation à la pratique des APS peinent à s'appliquer. Pourtant, l'alinéa 3 de l'article 2 de la Loi portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun (2018), dispose que « (...) leur pratique constitue un droit pour chacun, quels que soient (...) ses capacités ... ». Nous focalisant sur cette disposition réglementaire, nous constatons que les mesures doivent être prises afin de permettre la pratique des APS aux déficients. On parlera alors de la promotion des activités physiques et sportives adaptées (APSA). L'auteur Dejean (2003) précise que les bienfaits des APSA reposent sur l'amélioration des aptitudes physiques des déficients. De ce fait, il est quasi impératif de penser à un programme de pratique des APSA.

Au Cameroun, le Ministère des sports et de l'éducation physique (MINSEP) doit davantage œuvrer pour la promotion des APSA, par le biais de sa Direction du développement de l'éducation physique et sportive. Le déploiement des différentes fédérations handisports servent de pont entre le ministère, et le comité national paralympique (CNPC) qui s'occupe de l'action d'implémentation sur le terrain.

2.2. Le sport adapté pour les étudiants déficients : le défi de l'inclusion universitaire au Cameroun

La réglementation sur l'orientation du milieu universitaire au Cameroun donne aux institutions la possibilité de mettre sur pied leur propre stratégie, afin de participer activement à l'action d'insertion des

étudiants déficients. Ces derniers, en plus des enseignements qu'ils reçoivent, peuvent s'intéresser à d'autres activités qui participent à la promotion du vivre ensemble et l'intégration sociale. Ces activités, toutes aussi éducatives, contribuent à l'épanouissement des étudiants. Parmi ces activités, on retrouve bel et bien les APSA. L'inclusion des étudiants déficients par les APSA a besoin d'un énorme travail à faire par le système universitaire, qui repose sur le volet infrastructurel du milieu (propice et ouvert à la volonté du déficient à pratiquer), mais surtout sur les aléas d'accompagnement spécifique du sujet ; que ce soit le sport de maintien, ou alors celui de la compétition (valorisation du talent et des aptitudes physiques de l'étudiant athlète en situation de handicap). C'est dans cette logique que l'auteur Compte (2010) précise que « Le processus d'intégration engage donc une dynamique de transformation sans laquelle rien n'est possible, processus qui doit toucher autant les structures que les individus ». Ce travail permettra à partir des APSA, d'adoucir le regard des acteurs de la communauté universitaire.

Parler de la pratique des APSA en milieu universitaire camerounais a longtemps été l'objet d'un débat ; qui a finalement trouvé une tribune d'expérimentation via l'intégration des disciplines sportives paralympiques pendant les jeux universitaires. Ceux-ci se présentent comme la grande fête universitaire d'expression du talent physique estudiantin camerounais. L'organe académique faîtière de l'organisation de ce grand bal est la Fédération nationale des sports universitaires (FENASU), cellule spécifique du Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP). Depuis l'édition 2014, les athlètes handisports sont attendus aux universiades de sport. Cette ouverture signe un grand cap d'inclusion académique. Mais le travail est loin d'être aisé. Nous relevons des aspects précis qui doivent davantage ouvrir le champ d'insertion.

Une synergie d'actions entre les différents organes de promotion du sport des personnes en situation de handicap serait nécessaire. Les MINSEP et MINESUP particulièrement se donnent chacun une représentation de gestion de l'organisation des compétitions paralympiques. L'une est représentée par la FENASU (principal acteur du projet de préparation de chaque édition), et l'autre par le CNPC (en charge spécifique des athlètes en situation de handicap et de

l'intégration progressive de programmes handisports dans les milieux éducatifs). L'action combinée de ces deux organes faitiers est importante, non seulement pour les aléas d'accréditation des étudiants athlètes déficients (classification effective du degré d'atteinte la plus proche possible des normes internationales en matière de compétitions paralympiques) ; mais aussi pour vérifier et promouvoir l'accompagnement technique de ces athlètes étudiants « pas comme les autres », et à une éventuelle promotion de l'expansion progressive d'autres disciplines sportives paralympiques. Les aspects communicationnels et de promotion des handisports (surtout de la part du CNPC) sont à interpeller grandement ; une absence d'informations sur les APSA pourrait limiter davantage leur expansion, et davantage installer mythes et préjugés.

Le rôle à jouer des institutions universitaires est déterminant. La FENASU et le CNPC ne sauraient faire des miracles. Les Directions du centre des œuvres universitaires, en concert avec la Division des activités sportives et associatives, sont les garantes de la gouvernance sociale dans les Universités d'Etat, hôtes des éditions des universiades. Par leurs rapports, le système doit s'assurer de la qualité et de l'adaptation des infrastructures pour les étudiants athlètes déficients. Le matériel doit être adéquat, l'accompagnement doit être d'appoint (coaching et entraînement, contrôle sanitaire, services de psychologie et d'aide sociale, orientation, éducation spécialisée, etc.). Et surtout, de s'assurer de l'action des associations pour étudiants déficients et des clubs olympiques sur la promotion des handisports en milieu universitaire.

Cet article s'est particulièrement occupé de l'action en aval de cette dynamique d'insertion, en poussant des réflexions sur les démarches synergiques de la FENASU et du CNPC.

3. Terrain et applications

3.1. Méthodologie et cadre théorique

Pour parvenir aux différents résultats de notre étude, nous avons procédé par une enquête basée sur un entretien semi-directif. Cette méthode nous a semblés propice à l'accès aux informations par une parole libre laissée aux enquêtés. Ceux-ci ont fait part de leurs points de vue, en fonction de ce que nous leurs avons présentés comme

thématiques. La population interviewée se compose de cinq (5) cadres ; dont trois (3) de la FENASU qui en est le principal acteur d'organisation, et deux (2) du CNPC qui intervient en appui. Nous avons opté pour le maintien dans l'anonymat des identités et qualités dans les structures de nos interviewés. Les entretiens se sont déroulés dans les enceintes des structures concernées.

Tableau N°1 : *la population interviewée.*

ORGANES	ENQUETES
FENASU	CADRE 1
	CADRE2
	CADRE3
CNPC	CADRE A
	CADRE B

Source : Auteur.

L'entretien qui a duré une heure maximum, s'est construit sur trois (3) thèmes.

Tableau N°2 : *la grille d'entretien*

NTRETIEN	QUESTIONS POSEES
A. Etat sur le développement des aptitudes physiques des étudiants athlètes déficients	Q1 : Que pensez-vous de l'intégration des étudiants en situation de handicap par la pratique sportive ?
	Q2 : Quelle place attribuez-vous au développement des aptitudes physiques des étudiants déficients ?
	Q3 : Au regard des performances enregistrées par étudiants déficients athlètes aux universiades, comment qualifier

443

	l'état de leurs aptitudes physiques ?
B. Actions inclusives menées par les institutions universitaires	Q4 : Quel regard général posez-vous sur les démarches d'intégration faites par les institutions universitaires, face au développement du handisport en milieu académique ? Q5 : Quels sont les manquements que vous relevez sur la stratégie inclusive des institutions universitaires via la pratique de l'activité physique par les étudiants déficients ?
C. Promotion des programmes d'activités physiques adaptées en milieu universitaires	Q6 : Comment devraient-ils être appliquées en milieu universitaire ? Q7 : En quoi celle-ci représente une large ouverture à l'intégration académique ?

Source : Auteur.

L'analyse des résultats a fait ressortir le plateau des avis des interviewés sur la pratique de l'activité physique comme moteur de dynamique inclusive en milieu universitaire ; en suivant une démarche de recherche purement qualitative. L'interprétation de ces résultats s'est focalisée sur une simple analyse des contenus ; mettant en relief les points de vue des enquêtés, en rapport avec le contenu des textes législatifs et la théorie de l'action stratégique ou analyse stratégique de Crozier et Friedberg développée en 1977. Cette théorie, dont on attribue les fondements au sociologue Bourdieu, expose les aléas du construit social comme éléments déterminants de mise en place des structures adéquates à une intention particulière dans un champ d'action donné. Ceci dans le but d'impulser une forme de régulation dans l'organisation en question ; afin d'atteindre des améliorations dans l'exercice continu du système.

L'œuvre de Bourdieu (1980, p.88) se base sur un construit appelé *habitus*. Celui-ci définit de façon générale, le développement d'habitudes propres à un individu ou un système précis, pour venir à bout d'une situation présentée comme problème à la cohésion du milieu de son déploiement. Les travaux de l'auteur suscité présenteront l'*habitus* comme un ensemble de démarches structurées et ordonnées, pour impulser des activités de socialisation dans un système. L'action des individus est donc, au terme de la théorisation de Bourdieu, fondamentalement le produit des structures objectives du monde dans lequel ils vivent, et qui façonnent en eux un ensemble de dispositions qui vont structurer leurs façons de penser, de percevoir et d'agir.

Plus tard, la théorie de l'analyse stratégique s'affirmera davantage avec les travaux de Crozier et Friedberg (1977). En effet pour les auteurs, cette théorie présente les relations de pouvoir entre acteurs et les règles implicites qui régissent leurs rapports, appelés « jeux ». Ceux-ci définissent ainsi un système d'action qui est « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est à dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux ». Ce jeu impliquera forcément des changements dans le secteur de la société concerné par l'action ; afin de garantir « l'épanouissement des individus, le développement de leurs activités ou l'amélioration du climat ou des performances » (Crozier & Friedberg, 1977, p.202).

Cette théorie trouvera ainsi un intérêt certain dans le traitement des résultats obtenus. Elle permettra de mieux analyser le rôle que peuvent jouer certaines organisations de promotion des handisports en milieu universitaire, dans le processus d'inclusion académique de l'étudiant déficient via les APSA.

3.2. Présentation et traitement des résultats

3.2.1. État sur les aptitudes physiques des étudiants en situation de handicap

On note une satisfaction de l'ensemble des interviewés sur l'idée d'utiliser les APSA comme élément d'insertion académique des étudiants déficients. Cependant, ils ont été quasiment tous un peu désolés du fait que le handisport ne soit encore juste pour les étudiants déficients moteurs ; ce qui justifie la présence actuelle des quelques disciplines paralympiques pratiquées pendant les universiades. Ce constat amplifie le caractère de limitation d'activités et de participation, qui maintient d'autres étudiants déficients dans une situation d'exclusion. Les cadres de la FENASU ont tous été unanimes du fait que le développement des aptitudes physiques soit un élément important dans le processus éducatif de tout apprenant quel que soit sa condition, et davantage pour les personnes en situation de handicap. Cette réponse collégiale se comprend aisément par le fait que cette catégorie d'enquêtés soit constituée d'éducateurs physiques et sportifs ; et de ce fait, ceux-ci auraient défendu leur discipline professionnelle. Ceci est conforme aux articles 1 et 2 en intégralité de la Charte internationale de l'éducation physique et du sport (1978). Les cadres du CNPC ont été moins techniques dans leurs réponses ; et étaient plus portés vers la pertinence de l'action intégratrice du sport en milieu éducatif.

Concernant l'avis sur les aptitudes physiques au regard des performances, les cadres de la FENASU trouvent que les capacités des étudiants athlètes déficients sont très peu développées. Ceux du CNPC quant à eux se convainquent du fait que ces aptitudes soient en essor ; ce serait davantage satisfaisant, si les étudiants déficients suivent « un accompagnement et coaching adéquats », comme l'a mentionné l'un d'eux. Les avis discordants des deux catégories d'enquêtés sur l'état de développement des aptitudes physiques des étudiants en situation de handicap, met en exergue l'expression de la place et la considération

même de le handisport dans l'œuvre éducative. Il s'agirait, peut-être bien, d'une divergence d'approche de compréhension du projet d'inclusion et d'intégration académique par ces deux (2) structures. Cette ambiguïté résulte sans doute du paradoxe que relève Compte (2010) sur le rapport handicap – sport, définit sur des aspects d'antagonisme. L'un de ceux-ci présente en opposition les aptitudes et inaptitudes. Le handicap en milieu éducatif camerounais est une raison de décréter le plus souvent, l'état direct d'inaptitude des sujets apprenants déficients. Et parfois abusivement, ce qui donne une retenue pour certains de croire aux capacités des étudiants en situation de handicap ; et d'autres, peut-être un peu plus ambitieux, considèrent qu'il y'a toujours quelque chose à faire pour promouvoir les aptitudes physiques des étudiants déficients de tout ordre. L'essentiel n'est pas de trainer, ou de se précipiter ; mais de bien cerner les besoins et attentes des étudiants déficients, afin de réussir la dynamique d'inclusion académique.

3.2.2. Dynamique d'actions inclusives des institutions universitaires

Il a été question ici d'analyser les démarches d'intégration des universités par le biais de la pratique des APSA. Déjà, les cadres de la FENASU dénoncent une faible participation des étudiants déficients aux universiades ; et ce malgré toute la volonté d'ouvrir la compétition à un maximum d'athlètes. L'un des cadres de la FENASU est allé même jusqu'à préciser les aspects de grande liberté dans les accréditations des étudiants candidats aux compétitions paralympiques ; et un autre, de relever avec insistance la dispense d'âge. Mais malgré cela, il y a très peu d'institutions universitaires en compétitions paralympiques. Les cadres du CNPC justifient cette faible participation par le fait que toutes les classes de déficients ne soient pas prises en compte. Le principal obstacle à cette faible participation des étudiants déficients aux universiades, repose selon les propos des enquêtés sur l'absence d'infrastructures adéquates et adaptées à la pratique de l'activité physique des étudiants déficients dans les universités. L'un des représentants de la FENASU dira avec un peu de sarcasme, qu'ils organisent les compétitions paralympiques « ... avec ce qu'offrent les institutions universitaires hôtes ». La question est de savoir ce qu'offrent les universités, alors que presque tous les enquêtés soient unanimes de ce déficit d'infrastructures. La responsabilité de la

gouvernance sociale au sein des institutions universitaires est mise en cause. Ces dernières devraient davantage tenir compte des besoins des étudiants déficients et proposer, voire établir des protocoles de mise en place des infrastructures adaptées à une pratique des APSA bien plus ouverte.

Il ne suffira pas juste de fixer des plans de mise en œuvre infrastructurelle, mais de s'assurer de l'aisance de leur accès pour les étudiants déficients intéressés par la pratique des APSA. Le système académique national donne le champ à la prise des initiatives à ce propos, dans le respect des politiques. C'est à ce niveau qu'intervient le regard de la théorie de l'action stratégique de Crozier et Friedberg (1977). La dynamique de « jeux » évoquée par ces auteurs, explique clairement l'intérêt des relations entre les actions des institutions universitaires ; en vue d'impulser des améliorations infrastructurelles, pour une meilleure pratique des APSA. Et forcément, les actions générales d'inclusion des étudiants déficients par ces activités un peu plus marquées désormais avec une logistique nouvelle et plus adaptée à leurs besoins, auront peut-être plus de visibilité et de poids. Les démarches stratégiques d'un acteur de société (les actions inclusives des institutions universitaires ici) doivent s'appliquer, sans passer outre les paramètres généraux définis par un système (l'orientation du système universitaire de l'Etat). Il ne reste que de savoir si les institutions elles-mêmes sont véritablement libres d'une action stratégique.

3.2.3. Promotion des programmes académiques d'activités physiques adaptés

Cette thématique d'entretien se place comme la conséquence des thématiques précédentes. Des programmes de pratique des APSA à l'université sont importants à l'action inclusive universitaires comme le précise les travaux de Dejean (2003) ; et augurent un développement des aptitudes physiques des étudiants déficients, et éventuellement de meilleures performances aux compétitions. Tous les enquêtés nous ont permis de ressortir deux (2) principaux aléas d'application de la promotion des programmes d'APSA en milieu académique.

1. La mise sur pied officielle des programmes de pratique sportive pour tous les étudiants déficients, en conformité aux prescriptions législatives sur le sujet. De ce fait, il est évoqué l'action synergique des ministères de tutelle de ce projet. Les cadres du CNPC

448

ont insisté sur le fait qu'ils sont en travaux d'implémentation dès l'éducation de base, et ce progressivement jusqu'aux enseignements secondaires et voire l'enseignement supérieur. Cet exercice renforce donc l'idée des cadres de la FENASU, qui pensent que les athlètes étudiants déficients découvrent le handisport juste à l'université, et accidentellement même. Ces programmes pourront renforcer les aptitudes physiques, et impulseront le processus de détection des talents.

2. Le jeu d'un package précis d'application. Tout d'abord, nous avons les méthodes d'accompagnement (suivi et coaching) des professionnels éducateurs physiques et sportifs (de préférence spécialistes des APSA). Ensuite, nous présentons les aspects de promotion des APSA, par une augmentation progressive des disciplines handisports variées pour la pluralité des étudiants en situation de handicap. Enfin, une bonne communication universitaire sur la pratique des APSA.

Il serait aussi possible d'ajuster davantage les activités sportives déjà présentes aux universiades ; en adaptant les aires de pratique et la logistique, revoir (peut-être bien) les règlements, et accentuer les rapports entre l'organisation et l'athlète déficient. Ceci est largement défendu par les travaux de Meynaud (2007) sur la question du développement du sport inclusif. Nos enquêtes sont donc tous d'accord que définir des programmes d'APSA en milieu universitaire, peut très bien dynamiser l'intégration de l'étudiant en situation de handicap. Car la pratique de l'activité physique est non discriminatoire, et se trouve être un moyen de capitalisation du processus éducatif.

Conclusion

Ce travail pose une analyse sur la pratique des APSA comme moyen d'inclusion académique au Cameroun. Les différents concepts à considérer dans ce processus, ainsi que le terrain effectué auprès de la FENASU et du CNPC, nous ont permis de mesurer l'impact de la limite du développement des aptitudes physiques chez ces étudiants à besoins particuliers. Il serait donc nécessaire pour les institutions académiques, de mettre sur pieds des programmes adaptés d'activités physiques pour tout étudiant. De ce fait, tout restera de voir si les

étudiants déficients eux-mêmes ne posent pas également un obstacle à leur raisonnement académique.

Bibliographie

Armstrong Felicity (2001), « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas » in *Revue française de pédagogie*, [numéro thématique : Situations de handicaps et institution scolaire], N°134, Institut national de recherche pédagogique.

Bourdieu Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Editions de Minuit.

Compte Roy (2010), « Sport et handicap dans notre société : un défi à l'épreuve du social » in *Revue EMPAN*, N°79, Erès.

Crozier Michel et Friedberg Erhard (1977), *L'acteur et le système*, Editions: Seuil.

Dejean Alain (2003). « Les activités physiques et sportives et les personnes en situation de handicap » in *Revue EMPAN*, N°51, Erès.

Fonkouda Pierre (2018), « L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique » in *Cahiers africains de recherche en éducation*, dirigé par P. Fonkouda, N°13, Harmattan.

Garel Jean-Pierre (2010), « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre » in *Journal des anthropologues*, Association française des anthropologues.

Meynaud Frédéric (2007), « Vers une éducation physique et sportive inclusive » in *Revue Relance*, N°24, Erès.

ONU (1948), *Déclaration universelle des droits de l'Homme*.

ONU (2007), *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*.

Pillant Yves (2012), *Les conditions de l'inclusion des personnes en situation de handicap*, Institut Méditerranéen de Formation et Recherche en Travail Social.

Présidence de la République du Cameroun - Assemblée nationale du Cameroun (1998), *Loi N°98/004 du 04 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun*.

Présidence de la République du Cameroun - Assemblée nationale du Cameroun (2001), *Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur*.

Présidence de la République du Cameroun - Assemblée nationale du Cameroun (2010), *Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées*.

Présidence de la République du Cameroun - Assemblée nationale du Cameroun (2018), *Loi N°2018/014 du 11 juillet 2018 portant organisation et promotion des activités physiques et sportives au Cameroun.*

République du Cameroun – Services du Premier ministre (2018), *Décret N°2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.*

Sillamy Norbert (2006), *Dictionnaire usuel de la psychologie*, Larousse – Bordas.

UNESCO (1978), *Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*, Paris-France.

UNESCO (1990), *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien-Thaïlande.

Université de Yaoundé 1 (2018), *Plan stratégique de développement de l'université de Yaoundé 1.*

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	II
SOMMAIRE	III
ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	IV
LISTE DES FIGURES ET PHOTOGRAPHIES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VIII
RESUME	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCTION GENERALE	1
1. PROBLEMATIQUE GENERALE DE RECHERCHE	2
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
1.2. CONSTAT ET ENONCE DU PROBLEME DE RECHERCHE	3
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	6
1.4. HYPOTHESE ET OBJECTIF DE RECHERCHE	8
1.5. INTERETS DE RECHERCHE	8
1.5.1. INTERET EDUCATIF	8
1.5.2. INTERET SCIENTIFIQUE	9
1.5.3. INTERET PRATIQUE	9
1.5.4. INTERET SOCIAL	9
1.6. DELIMITATIONS ET DIFFICULTES DE LA RECHERCHE	10
2. DEFINITIONS DES CONCEPTS-CLES DU SUJET ET PRESENTATION DU CADRE THEORIQUE CENTRAL	11
2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS-CLES DU SUJET DE RECHERCHE	11
2.1.1. DYNAMIQUE	11
2.1.2. INCLUSION	11
2.1.3. DYNAMIQUE D'INCLUSION	12
2.1.4. VALORISATION	12
2.1.5. APTITUDES ET APTITUDES PHYSIQUES	13
2.1.6. DEFICIENCE – DEFICIENCE MOTRICE – ETUDIANT – DEFICIENT MOTEUR – ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR	13
2.1.7. VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR	14
2.2. PRESENTATION DE LA THEORIE CENTRALE DE LA RECHERCHE	14
3. PARTICULARITES ET PRESENTATION DU PLAN DE REDACTION	15
PREMIERE PARTIE	17
CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	17
CHAPITRE 1. ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'APPRENANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN	18
1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	18
1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	19
1.2. PROBLEME DE L'ETUDE	22
1.2.1. FORMULATION DU PROBLEME DE L'ETUDE	22
1.2.2. QUESTION DE L'ETUDE	26
1.2.3. OBJECTIF DE L'ETUDE	27
1.2.4. HYPOTHESE DE L'ETUDE	28
2. REGARD SUR L'EDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN	28
2.1. TERMINOLOGIE DE REFERENCE : ENTRE INCLUSION ET INTEGRATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS	29
2.1.1. NOTION D'INTEGRATION EN EDUCATION	29
2.1.2. DEFINITION DE L'INCLUSION EDUCATIVE ET JUSTIFICATION D'UNE ACTION PUBLIQUE	30
2.1.3. ETAT DES LIEUX DES ACTIONS PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN	40
2.2. EDUCATION, SPORT ET HANDICAP : LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES ADAPTEES AU SERVICE DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN	45
2.2.1. GENERALITES ET CADRES REGLEMENTAIRES INTERNATIONAUX ET NATIONAUX	45
2.2.2. GESTION ET ORGANISATION GENERALES DES APSA EN MILIEU EDUCATIF CAMEROUNAIS DURANT LA DERNIERE DECENNIE	49
2.2.3. APSA EN MILIEU UNIVERSITAIRE CAMEROUNAIS : DEFINITION D'INTEGRATION DES ETUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	51
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	53
3.1. SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE EN EDUCATION	53
3.1.1. ORIGINE ET EVOLUTION DE L'ACTION PUBLIQUE	53
3.1.2. EDUCATION (INCLUSIVE) ET SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE	62
3.2. RELATION ENTRE LA SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE EN EDUCATION (INCLUSIVE) ET LE DEVELOPPEMENT HUMAIN	75
3.2.1. APPROCHE THEORIQUE ALLIANT DEVELOPPEMENT HUMAIN ET EDUCATION	75
3.2.2. ORIENTATION INCLUSIVE DE L'EDUCATION : INTERVENTION DE LA SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE DANS LA CONSTRUCTION DE L'HUMAIN	77
CHAPITRE 2. GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE D'INCLUSION ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN	80

1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	80
1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	80
1.2. PROBLEME DE L'ETUDE.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2.1. FORMULATION DU PROBLEME DE L'ETUDE.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2.2. QUESTION DE L'ETUDE	88
1.2.3. OBJECTIF DE L'ETUDE	89
1.2.4. HYPOTHESE DE L'ETUDE	90
2. VISION DE LA GOUVERNANCE SOCIALE DANS LES UNIVERSITES DU CAMEROUN EN CONTEXTE D'INCLUSION ..90	90
2.1. BASES DU PROJET D'INCLUSION DANS L'ORGANISATION SOCIALE DE L'UNIVERSITE AU CAMEROUN.....	91
2.1.1. PRATIQUES NOUVELLES POUR REUSSIR LE PROJET D'INCLUSION DANS LES INSTITUTIONS	91
2.1.2. POUR UN SYSTEME UNIVERSITAIRE INCLUSIF AU CAMEROUN : ETAT DES LIEUX	95
2.1.3. EVOLUTION DES PRATIQUES D'INCLUSION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR CAMEROUNAIS : REGARD SUR LA PRATIQUE DES APSA DANS LA DYNAMIQUE UNIVERSITAIRE	96
2.2. ETAT DE LA GOUVERNANCE SOCIALE SOUS LE PRISME DE L'INCLUSION PAR LES APSA DANS LES UNIVERSITES DU CAMEROUN.....	102
2.2.1. SITUATION ACTUELLE DES INDICES DE GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE SOCIALE EN CONTEXTE D'INCLUSION PAR LES APSA	103
2.2.2. ÉVENTUELLES DIFFICULTES DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE SOCIALE EN CONTEXTE D'INCLUSION PAR LES APSA	109
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	111
3.1. THEORIE DE LA GOUVERNANCE.....	111
3.1.1. THEORIE DES PARTIES PRENANTES	113
3.1.2. THEORIE COGNITIVE.....	116
3.1.3. GOUVERNANCE ET EDUCATION INCLUSIVE	119
3.1.4. POINT SUR LA GOUVERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	121
3.2. CONCEPT DE RESPONSABILITE SOCIALE UNIVERSITAIRE : VERS UNE NOUVELLE IMAGE DE LA GOUVERNANCE UNIVERSITAIRE	123
3.2.1. DE NOUVEAUX DEFIS A L'ORIGINE DE LA RESPONSABILITE SOCIALE UNIVERSITAIRE	124
3.2.2. PROJET INCLUSIF DANS LA DEMARCHE UNIVERSITAIRE	126
3.2.3. PROPOSITIONS ET ATTENTES DES PARTENAIRES DE RSU.....	128
3.2.4. CHOIX ET CLASSIFICATION DES PARTIES PRENANTES.....	129
3.2.5. DEBATS SUR LA RAISON D'ETRE DU CONCEPT DE RESPONSABILITE SOCIALE UNIVERSITAIRE.....	132
3.3. LIEN ENTRE LA THEORIE DE LA GOUVERNANCE ET LA THEORIE DU DEVELOPPEMENT HUMAIN	133
CHAPITRE 3. ENGAGEMENT PERSONNEL ET VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU CAMEROUN.....	135
1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	135
1.1. CONTEXTE, CONSTAT ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	135
1.2. FORMULATION DU PROBLEME DE L'ETUDE.....	138
1.2.1. PROBLEME DE L'ETUDE.....	138
1.2.2. QUESTION DE L'ETUDE.....	142
1.2.3. OBJECTIF DE L'ETUDE	144
1.2.4. HYPOTHESE DE L'ETUDE	145
2. CONCEPTIONS DU HANDICAP PAR LES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN : ENJEUX D'UNE INCLUSION ACADEMIQUE COMPLETE PAR LES APSA.....	145
2.1. PROBLEMATIQUES SUR LA MOTRICITE HUMAINE.....	145
2.1.1. PHYSIOLOGIE ET PHYSIOPATHOLOGIE DE LA MOTRICITE HUMAINE.....	146
2.1.2. TAXONOMIE COURANTE DU HANDICAP MOTEUR OU DE LA DEFICIENCE MOTRICE.....	155
2.2. ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR ET PRATIQUE SPORTIVE UNIVERSITAIRE AU CAMEROUN	156
2.2.1. HANDICAP ET SPORT DANS L'UNIVERSITE CAMEROUNAISE.....	156
2.2.2. ELEMENTS DE CLASSIFICATION DU HANDICAP MOTEUR SUIVANT LES NORMES PARALYMPIQUES INTERNATIONALES : POUR UNE PRATIQUE EQUITABLE ET JUSTE DES APSA DANS L'ENVIRONNEMENT UNIVERSITAIRE	159
2.2.3. PRODUCTION ET COMPENSATION DU HANDICAP MOTEUR DANS L'UNIVERS SPORTIF UNIVERSITAIRE.....	164
2.3. PSYCHOLOGIE DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR	171
2.3.1. ASPECTS PSYCHOLOGIQUES GENERAUX	171
2.3.2. RESILIENCE, PRISE DE CONSCIENCE ET RECHERCHE DE LA PERFORMANCE PHYSIQUE PAR L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR.....	173
3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	174
3.1. THEORIE DE LA MOTIVATION	175
3.1.1. ORIGINE ET EVOLUTION EN SOCIÉTÉ EDUCATIVE	175
3.1.2. CONSEQUENCES ET LIMITES DE LA MOTIVATION	179
3.2. DE LA MOTIVATION A L'AUTODETERMINATION	183
3.2.1. ORIGINE ET PRESENTATION DE L'AUTODETERMINATION	183
3.2.2. AUTODETERMINATION ET BUTS PERSONNELS.....	187
3.2.3. LIMITES DE L'AUTODETERMINATION.....	190
3.2.4. AUTODETERMINATION ET ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES	191
3.3. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION : ENJEUX ET IMPLICATIONS DANS LA RECHERCHE	195
3.3.1. ENJEUX GENERAUX DE LA MOTIVATION ET DE L'AUTODETERMINATION POUR LES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS	195
3.3.2. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION CHEZ LES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS ET PRATIQUES EDUCATIVES.....	197

3.4. RELATION ENTRE LA MOTIVATION, L'AUTODETERMINATION ET LE DEVELOPPEMENT HUMAIN	202
3.4.1. UN LIEN TRES ETROIT AVEC LE DEVELOPPEMENT HUMAIN : L'IMPLICATION CERTAINE DE L'AGENTIVITE HUMAINE	202
3.4.2. THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE ET DEVELOPPEMENT DU CARACTERE D'APPARTENANCE	206
DEUXIEME PARTIE.	212
CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE.	212
CHAPITRE 4. TERRAIN ET APPLICATIONS	213
1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	213
1.1. FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE	214
1.2. QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE	215
1.2.1. QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE	215
1.2.2. QUESTIONS SPECIFIQUES DE RECHERCHE	215
1.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	216
1.3.1. OBJECTIF PRINCIPALE DE RECHERCHE.....	216
1.3.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES DE RECHERCHE.....	216
1.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	217
1.4.1. HYPOTHESE GENERALE DE RECHERCHE.....	217
1.4.2. HYPOTHESES SPECIFIQUES OU SECONDAIRES DE RECHERCHE	217
1.5. MODELE DE RECHERCHE	218
1.5.1. THEORIE DU MODELE DE RECHERCHE	218
1.5.2. CONSTRUCTION DU MODELE DE RECHERCHE	220
2. CADRE METHODOLOGIQUE ET TERRAIN	222
2.1. ELEMENTS DE METHODOLOGIE	222
2.1.1. OBJET DE LA RECHERCHE	222
2.1.2. APPROCHE OU COURANT METHODOLOGIQUE DE REFERENCE	223
2.1.3. PARADIGMES, DEMARCHE, STRUCTURE SPECIFIQUE ET PLAN DE LA RECHERCHE	228
2.1.4. METHODE DE RECHERCHE	232
2.1.5. OPERATIONNALISATION DES VARIABLES DU SUJET DE RECHERCHE	235
2.2. TERRAIN DE RECHERCHE	248
2.2.1. DEFINITION DE L'ECHANTILLONAGE.....	248
2.2.2. TERRAIN DE RECHERCHE PROPREMENT DIT.....	252
3. COLLECTE DES DONNEES DE RECHERCHE	261
3.1. PRELIMINAIRES DE COLLECTE DE DONNEES	261
3.1.1. MOMENT DES PREENQUETES	262
3.1.2. MOMENT DES ENQUETES.....	263
3.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE LA RECHERCHE	267
3.2.1. COLLECTE DES DONNEES DE LA PREMIERE ETUDE	267
3.2.2. COLLECTE DES DONNEES DE LA DEUXIEME ETUDE	268
3.2.3. COLLECTE DES DONNEES DE LA TROISIEME ETUDE.....	268
4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNEES DE RECHERCHE	269
4.1. ANALYSE DES DONNEES DE LA PREMIERE ETUDE	269
4.1.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES DE LA PREMIERE ETUDE	270
4.1.2. PLAN D'ANALYSE EN TROIS ETAPES DE TRAITEMENT DES DONNEES	270
4.2. ANALYSE DES DONNEES DE LA DEUXIEME ETUDE.....	272
4.2.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES DE LA DEUXIEME ETUDE.....	272
4.2.2. PLAN D'ANALYSE (ASSISTEE PAR LE LOGICIEL TROPES) EN QUATRE ETAPES DE TRAITEMENT DES DONNEES	272
4.3. ANALYSE DES DONNEES DE LA TROISIEME ETUDE.....	274
4.3.1. OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES DE LA TROISIEME ETUDE	274
4.3.2. PLAN D'ANALYSE STATISTIQUE AVEC LOGICIEL SPSS EN CINQ ETAPES DE TRAITEMENT DES DONNEES	275
CHAPITRE 5. RESULTATS ET TRAITEMENT	280
1. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA PREMIERE ETUDE.....	280
1.1. ELABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN	282
1.1.1. REGARD ET PERCEPTION GENERALE DES INSTRUMENTS REGLEMENTAIRES QUI SOUTIENNENT CETTE ACTION PUBLIQUE	282
1.1.2. FOYER(S) D'IMPULSION D'UNE DEMARCHE D'ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE PAR LA PROMOTION DES APSA	282
1.1.3. PRISE EN COMPTE DE TOUS LES ENJEUX DE L'INCLUSION EDUCATIVE DANS LA CONSTRUCTION DE CETTE ACTION PUBLIQUE	283
1.1.4. REVISION DE LA REGLEMENTATION EN LA MATIERE	284
1.1.5. ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE PAR LES APSA ET ATTEINTE DES ODD (EDUCATION DE QUALITE EN PARTICULIER).....	284
1.2. MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE POUR UNE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES APPRENANTS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN	286
1.2.1. PERCEPTION GENERALE DE LA MISE EN ŒUVRE DES INSTRUMENTS REGLEMENTAIRES	286
1.2.2. AVIS PERSONNEL SUR LA SYNERGIE D' ACTIONS ENTRE LES ACTEURS IMPLIQUES DANS LE PROJET D'INCLUSION UNIVERSITAIRE.....	287
1.2.3. IMPLICATION ET RAISON D'ETRE DES DIFFERENTES INSTITUTIONS RECENSEES POUR LE PROJET D'INCLUSION UNIVERSITAIRE.....	288
1.2.4. DIFFUSION ET PROMOTION DES APSA EN MILIEU EDUCATIF	289

1.3. LIMITES DANS L'ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION INCLUSIVE EN VUE DE LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES SUJETS DEFICIENTS MOTEURS AU CAMEROUN	291
1.3.1. EXISTENCE DE VIDES JURIDIQUES ET LEURS LOCALISATIONS	291
1.3.2. DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE	293
1.3.3. ACTIVITES PARA EDUCATIVES (TELS QUE LES JU) COMME UNIQUE MOYEN DE VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES APPRENANTS DEFICIENTS MOTEURS	294
1.3.4. PRISE EN COMPTE DU DEVELOPPEMENT PHYSIQUE DES APPRENANTS DEFICIENTS MOTEURS DANS LES PROGRAMMES D'ETUDES	295
1.4. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE SPECIFIQUE N°1.....	296
2. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA DEUXIEME ETUDE	297
2.1. FONCTIONNEMENT ET REPRESENTATIVITE DES MOUVEMENTS HANDISPORTS UNIVERSITAIRES.....	299
2.1.1. PLACE ACCORDEE AU MOUVEMENT HANDISPORT DANS LE CLUB OLYMPIQUE UNIVERSITAIRE	299
2.1.2. DETECTION DE TALENTS ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS	301
2.1.3. PRESENCE DES APSA UNIQUEMENT POUR DEFICIENTS MOTEURS	303
2.1.4. ORGANISATION DES ENTRAINEMENTS DES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS	305
2.2. ASSISTANCE ET ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS (ATHLETES OU PAS)	307
2.2.1. PROCESSUS GENERAL D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR EN VUE DE SON DEVELOPPEMENT MOTEUR	308
2.2.2. EQUIPE DE PROFESSIONNELS DU SUIVI DES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS	310
2.2.3. ACCREDITATION DES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS POUR LES JEUX UNIVERSITAIRES.....	311
2.2.4. FENASU ET INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES	314
2.3. DIVERSITE ET ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES	315
2.3.1. ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES UNIVERSITAIRES A LA PRATIQUE DES APSA	316
2.3.2. ACCES ET GESTION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES	316
2.3.3. PROJET DE PROMOTION D'AUTRES DISCIPLINES PARALYMPIQUES	317
2.3.4. ADAPTATION DES INFRASTRUCTURES SPORTIVES ET LOGISTIQUE ADEQUATE DE PRATIQUE DES APSA	318
2.4. PERFORMANCES DES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS LORS DES JEUX UNIVERSITAIRES	320
2.4.1. BILAN DES PERFORMANCES DES ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS.....	320
2.4.2. STRATEGIES D'AMELIORATION DES PERFORMANCES	321
2.4.3. SUSPENSION DES JU ET IMPACT SUR LE DEVELOPPEMENT ET LA VALORISATION DES APTITUDES PHYSIQUES DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS	323
2.4.4. ATTITUDE GENERALE DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS POUR DE MEILLEURES PERFORMANCES AUX JU ...	324
2.5. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE SPECIFIQUE N°2.....	326
3. TRAITEMENT DES RESULTATS DE LA TROISIEME ETUDE	327
3.1. PERCEPTION ET VECU DE LA DEFICIENCE MOTRICE	331
3.1.1. IMAGE DU CORPS DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR	331
3.1.2. DESCRIPTION DU HANDICAP MOTEUR.....	332
3.1.3. CORPS DE L'ETUDIANT DEFICIENT MOTEUR AU REGARD DE CELUI DES AUTRES ETUDIANTS.....	333
3.1.4. UNIVERS ESTUDIANTE ET RAPPEL DE DEFICIENCE	333
3.1.5. ETAT DE PARTICIPATION AUX ACTIVITES UNIVERSITAIRES	334
3.2. CONNAISSANCES DES APSA ET DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE UNIVERSITAIRE	335
3.2.1. EXISTENCE DE LA PRATIQUE DES APSA	335
3.2.2. IMPORTANCE DES APSA DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION DES APPRENANTS DEFICIENTS MOTEURS EN MILIEU EDUCATIF	336
3.2.3. CONNAISSANCE DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE UNIVERSITAIRE.....	336
3.2.4. IMPLANTATION UNIVERSITAIRE DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE	337
3.2.5. DECOUVERTE DE LA PRATIQUE UNIVERSITAIRE DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES	337
3.2.6. OUVERTURE DIFFUSION DES APSA EN MILIEU UNIVERSITAIRE	338
3.3. MOTIVATION ET/OU AUTODETERMINATION	339
3.3.1. INTERET POUR LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE	339
3.3.2. LIMITES A LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE	340
3.3.3. PLACE DE LA PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE	341
3.3.4. PRATIQUE DES APSA A L'UNIVERSITE ET BESOINS FONDAMENTAUX	341
3.3.5. ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS ATHLETES DEFICIENTS MOTEURS.....	342
3.4. SENTIMENT D'APPARTENANCE A L'UNIVERS ACADEMIQUE.....	343
3.4.1. ETAT DE SATISFACTION DU NIVEAU D'INCLUSION ET/OU D'INTEGRATION ACADEMIQUE DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS	343
3.4.2. ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION ET DEFI POUR L'INCLUSION ACADEMIQUE DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS.....	344
3.4.3. GESTION UNIVERSITAIRE ET INCLUSION ACADEMIQUE DES ETUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	344
3.4.4. EVENTUALITE DE L'AUGMENTATION DES DISCIPLINES PARALYMPIQUES ET FORTE PARTICIPATION DES ETUDIANTS DEFICIENTS	345
3.4.5. PROBLEMATIQUE SUR L'ATTITUDE PERSONNELLE DES ETUDIANTS DEFICIENTS POUR LEUR PROPRE INCLUSION ACADEMIQUE	346
3.5. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE SPECIFIQUE N°3.....	347
3.5.1. RAPPORTS DE DEPENDANCE ENTRE LES VARIABLES	347
3.5.2. EXAMEN DE L'HYPOTHESE PAR CONFIRMATION DE CHAQUE SERIE D'INDICATEURS	350
CHAPITRE 6. INTERPRETATION ET DISCUSSION - PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE.....	353
1. DES HYPOTHESES SPECIFIQUES A LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE GENERALE DE RECHERCHE.....	353
1.1. RAPPEL DES RESULTATS ET ETAT DES HYPOTHESES D'ETUDES.....	353

1.1.1. HYPOTHESE SPECIFIQUE N°1	353
1.1.2. HYPOTHESE SPECIFIQUE N°2	354
1.1.3. HYPOTHESE SPECIFIQUE N°3	355
1.2. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE GENERALE DE RECHERCHE	356
2. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	357
2.1. CAS DES RESULTATS DE LA PREMIERE ETUDE	357
2.1.1. ELABORATION DE L'ACTION PUBLIQUE ET REGLEMENTATION	358
2.1.2. MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION PUBLIQUE	364
2.1.3. LIMITES POTENTIELLES DE L'ACTION PUBLIQUE	372
2.2. CAS DES RESULTATS DE LA DEUXIEME ETUDE	377
2.2.1. FONCTIONNEMENT ET REPRESENTATIVITE DU MOUVEMENT PARALYMPIQUE A L'UNIVERSITE	378
2.2.2. SUIVI GENERAL DES ETUDIANTS DEFICIENTS MOTEURS	381
2.2.3. INFRASTRUCTURES SPORTIVES A L'UNIVERSITE	385
2.2.4. PERFORMANCES DES ATHLETES PARALYMPIQUES AUX JU	389
2.3. CAS DES RESULTATS DE LA TROISIEME ETUDE	391
2.3.1. PERCEPTION ET VECU DE LA SITUATION DE HANDICAP	392
2.3.2. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION	398
2.3.3. SENTIMENT D'APPARTENANCE A L'UNIVERSITE	402
3. RECOMMANDATIONS	406
3.1. PREMIER DEGRE : REGLEMENTATION ET ACTIONS INTERSECTORIELLES LIEES A LA PROMOTION DES APSA	407
3.1.1. AU NIVEAU REGLEMENTAIRE	407
3.1.2. AU NIVEAU DE LA COMMUNAUTE EPISTEMIQUE OU DES ACTEURS	407
3.1.3. AU NIVEAU DE LA STRATEGIE D' ACTIONS A MENER	408
3.2. DEUXIEME DEGRE : GOUVERNANCE D'INCLUSION DANS LES UNIVERSITES CAMEROUNAISES	409
3.2.1. SERVICE D'INCLUSION UNIVERSITAIRE	409
3.2.2. OFFRE UNIVERSITAIRE	410
3.3. TROISIEME DEGRE : COMPORTEMENT OU ATTITUDE INDIVIDUELS	411
4. PROPOSITION DE PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE	411
4.1. PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE, DISPOSITIF STRATEGIQUE ET ADAPTATION AU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	411
4.1.1. DEFINITIONS ET PERTINENCE DU DISPOSITIF STRATEGIQUE	411
4.1.2. PROBLEMATISATION ET ENONCE DU PROJET D'INGENIERIE EDUCATIVE PROPOSE	413
4.2. SCHEMATISATION DU DISPOSITIF STRATEGIQUE DU PROJET	415
CONCLUSION GENERALE	416
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	430
INDEX DES NOTIONS	461
INDEX DES AUTEURS	463
ANNEXES	467