

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

VULNERABILITE ET DISPOSITIF D'INCLUSION SCOLAIRE. EVALUATION EN CONTEXTE DE CRISE ET DE DÉCENTRALISATION DANS L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE VI

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'Éducation.

Option : Management de l'Éducation
Spécialité : Planification de l'éducation

Par

MODO MPONGO Tamare Sandra

Licenciée en Sciences et Gestion

Matricule : 21V3795



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	TSALA TSALA Jacques Philippe, Pr	UYI
Rapporteur	MANIFI Maxime, MC	UYI
Examineur	MEZO'O Gaston Lebeau, CC	UYI

NOTE D'AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	19
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	53
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	65
CONCLUSION GÉNÉRALE	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
ANNEXES.....	102
TABLE DES MATIERES	112

À ma sœur ainée, Ndje Madeleine Carine Eliane

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont :

A notre directeur de mémoire, Professeur **Manifi Abouh Maxime Yves Julien**, Maître de Conférences, pour son entière disponibilité du début à la fin de ce travail;

À mes camarades de promotion, **John John, Moaband, Nga Marie**; pour la motivation continue

Aux enseignants du département de Management de l'Éducation pour la qualité des enseignements reçus;

À la famille et aux amis , qui nous ont soutenue tout au long de la formation ;

À tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre nous ont soutenue dans ce travail et dont les noms n'ont pu être cités.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACPF:	African Child Policy Forum
CJARC:	Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun
Ha:	Hypothèse alternative
Ho :	Hypothèse nulle
HP :	Hypothèse Principale
HR :	Hypothèse de Recherche
IDDC et IETG 2017:	International Disability and development consortium, Inter Agency Network for Education in Emergencies
INSHEA:	Institut National Supérieur de Formation et Recherche – Handicaps et Enseignements Adaptés
MINAS:	Ministère des Affaires Sociales
MINEDUB:	Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC:	Ministère des Enseignements Secondaires
NOSO:	Nord-ouest, Sud-Ouest
ONG:	Organisation Non Gouvernementales
OP :	Objectif Principal
OS :	Objectif Spécifique
PROHANDICAM:	Organisation de Promotion de l'Insertion Sociale, Économique et Professionnelle des Personnes Handicapées au Cameroun
QP :	Question Principale
QS :	Question Spécifique
UNESCO:	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Cadres de l'inclusion, 1948-2015.....	44
Tableau 2: Récapitulatif des questions, hypothèses de recherche, variables, modalités et indicateurs.....	54
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon la fonction occupée.....	66
Tableau 4 : Répartition de l'échantillon selon le genre.....	67
Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'expérience	67
Tableau 6 : Répartition de l'échantillon selon la perception de l'inclusion dans l'école.....	68
Tableau 7: Répartition de l'échantillon selon l'accès à l'école des élèves du quartier	69
Tableau 8: Répartition de l'échantillon selon le recensement des élèves vulnérables par l'école.....	70
Tableau 9: Répartition de l'échantillon selon la collaboration de l'école avec les services sociaux.....	71
Tableau 10: Répartition de l'échantillon selon le respect des différences au sein de l'école .	72
Tableau 11: Répartition de l'échantillon selon la formation reçue par les administrateurs sur l'obligation des mesures d'adaptation.....	73
Tableau 12: Répartition de l'échantillon selon le respect des lignes directrices sur les mesures d'adaptation par l'ensemble du personnel éducatif	74
Tableau 13: Répartition de l'échantillon selon la participation à la mise en œuvre de l'inclusion par la communauté scolaire	75
Tableau 14: Répartition de l'échantillon selon la place des pratiques inclusives en rapport au plan d'amélioration de l'école	76
Tableau 15: Répartition de l'échantillon selon l'accessibilité de l'école par l'ensemble élèves.....	77
Tableau 16: Répartition de l'échantillon selon les connaissances des enseignants sur les principes et pratiques inclusives	78
Tableau 17: Répartition de l'échantillon selon les connaissances du personnel éducatif sur la politique gouvernementale de l'inclusion	79
Tableau 18: Répartition de l'échantillon selon la réception d'une formation continue par les enseignants.....	80
Tableau 19: Répartition de l'échantillon selon la pratique de la différenciation pédagogique	81
Tableau 20: Répartition de l'échantillon selon l'aménagement des salles de classe de l'école.....	82

Tableau 21: Répartition de l'échantillon selon la collaboration entre l'équipe éducative et la municipalité	83
Tableau 22: Répartition de l'échantillon selon le soutien fourni par la commune d'arrondissement.....	84
Tableau 23: Présentation du tableau de contingence pour HR1	87
Tableau 24: Présentation des résultats du test statistique.....	87
Tableau 25: Présentation du tableau de contingence pour HR2	88
Tableau 26: Présentation des résultats du test statistique.....	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Représentation des communes d'arrondissement de la ville de Yaoundé.....	58
--	----

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de *l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation*. L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Mais trop d'élèves présentent des difficultés diverses et trop d'exigences individualisées alors que parallèlement, les enseignants manquent de ressources, de reconnaissance et de soutien politique, ce qui freine la réalisation de cette inclusion. Pour ce faire, nous avons interrogés deux facteurs, notamment les mécanismes (textes législatifs) définis au sein des écoles primaires publiques et les ressources disponibles. Nous avons analysés ces facteurs afin de voir s'ils contribuent à l'inclusion scolaire. L'inclusion cherche prioritairement à transformer la société. Elle vise à lever les obstacles à l'accessibilité pour tous aux structures ordinaires d'enseignement, de santé, d'emploi, de services sociaux, de loisirs. C'est à partir de cette dimension que notre recherche gravite autour de la théorie de l'inclusion sociale. La question de recherche est la suivante : *"Les écoles assurent-elles une prise en charge convenable des élèves vulnérables ?"*. L'hypothèse générale qui en découle est: *"Les conditions existantes au sein des écoles primaires ne contribuent pas à une prise en charge convenable des élèves vulnérables"*. Les théories mobilisées sont celles de l'inclusion sociale et le modèle écologique de Bronfenbrenner. L'étude, de type mixte et évaluative, se situe dans un contexte de crise et de décentralisation, mettant en lumière les défis spécifiques auxquels sont confrontés les élèves vulnérables. La méthodologie utilisée inclut à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives, permettant une analyse approfondie des différents aspects du dispositif d'inclusion scolaire. Les données que nous avons collectées par le biais de questionnaires distribués à 82 personnels éducatifs nous permettent de vérifier les hypothèses de recherche par le test statistique de Khi-deux et de constater que les conditions existantes au sein des écoles primaires ne sont pas favorables à la prise en charge des élèves vulnérables. Toutefois, la taille de notre échantillon, le caractère de la recherche ne nous permettent pas de généraliser nos résultats. Cependant, la présente recherche a sans doute permis de mieux comprendre que des mécanismes préétablis et des ressources adéquates permettent l'inclusion de ces élèves en enseignement ordinaire.

Mot clés : dispositif, inclusion scolaire, élèves vulnérables, crise, décentralisation.

ABSTRACT

This dissertation addresses the evaluation of the school inclusion system for vulnerable students in the context of crisis and decentralization. School inclusion is both a philosophy and a set of pedagogical practices that enable each student to feel valued, confident, and safe, allowing them to reach their full potential. However, many students facing diverse challenges and numerous individualized requirements, coupled with teachers lacking resources, recognition, and political support, hinder the realization of this inclusion. To do this, we examined two factors, namely the mechanisms (legislative texts) defined within public primary schools and the available resources, analyzing if they contribute to school inclusion. Inclusion primarily seeks to transform society by removing barriers to accessibility for everyone to ordinary structures of education, health, employment, social services, and leisure. Our research revolves around the theory of social inclusion based on this dimension. The research question is: « Do schools provide adequate support for vulnerable students? » The general hypothesis that arises from this is: « Existing conditions within primary schools do not contribute to adequate support for vulnerable students. » The theories used are the theory of social inclusion and Bronfenbrenner's ecological model. The study, of a mixed and evaluative type, is set in a context of crisis and decentralization, highlighting the specific challenges faced by vulnerable students. The methodology used includes both qualitative and quantitative methods, allowing an in-depth analysis of different aspects of the school inclusion system. The data collected through questionnaires distributed to 82 educational staff allow us to test the research hypotheses through the chi-square statistical test, revealing that the existing conditions within primary schools are not conducive to the support of vulnerable students. However, the sample size and the nature of the research do not allow us to generalize our results. Nevertheless, this research undoubtedly helped to better understand that pre-established mechanisms and adequate resources enable the inclusion of these students in regular education.

Keywords: system, school inclusion, vulnerable students, crisis, decentralization.

INTRODUCTION GENERALE

Nul doute, l'éducation est un droit universel reconnu depuis la déclaration des droits de l'homme de 1948. De nombreuses autres conventions et cadres déclarent que toute personne a droit à l'éducation et que l'éducation fait partie intégrante des droits humains universels : la convention de l'Organisation des nations unies pour la science et la culture (UNESCO) concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), la convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant (CDE 1989), la déclaration et le cadre d'action de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux(1994), la convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH 2006) et la déclaration d'Icheon adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation (2015) (Nations Unies 2018).

Dans sa visée de produire des citoyens épanouis, l'éducation apparaît comme un facteur de cohésion sociale et un facteur de développement. Et dans cette quête de développement, de nouveaux objectifs de développement durable ont été adoptés par les Nations Unies précisément l'objectif 4 « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »

Mais les changements constants du monde notamment des conflits, pandémies et avancées technologiques accentuent les inégalités sociétales. Afin d'atteindre cet objectif, un effort doit être mis dans la lutte contre toutes formes d'exclusion, de marginalisation et de disparités entravant l'accès à l'éducation pour tous ; C'est ainsi que s'insère la notion d'éducation inclusive qui consiste à ne laisser personne de côté dans le respect de la diversité et des différences de chacun.

Il s'agit maintenant d'inclure plutôt que d'intégrer les élèves. L'inclusion scolaire s'appuie sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'un accès universel à l'institution qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'école (Ducharme, 2008, P.5).

Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation signés en 2009 sont une réelle avancée vers l'éducation inclusive, même si la définition de ce terme reste floue car elle entremêle les dimensions politique, philosophique, pédagogique propres à chaque pays : c'est un processus qui « vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous - enfants, jeunes, adultes- par une participation accrue à l'apprentissage , à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation » (UNESCO,2009)

Bien que 42% des pays d'Afrique Subsaharienne soient considérés comme menant des politiques d'éducation intégratrices, les enfants vulnérables se heurtent encore à des obstacles importants pour accéder à l'éducation et la terminer. Des efforts considérables sont déployés par plusieurs dans le but de développer des systèmes scolaires plus inclusifs ; ces démarches ont ouvert plusieurs chantiers de recherche au cours des dernières décennies, dont l'avantage centré sur le développement d'un modèle théorique de l'inclusion scolaire et un autre cherchant à évaluer les effets des différentes pratiques plus ou moins inclusives.

Ainsi, le passage d'un modèle centré sur l'homogénéité à celui d'une école centrée sur l'hétérogénéité s'inscrit dans une perspective de dénormalisation (AuCoin&Vienneau, 2010) menant à l'implantation de pratiques inclusives voire d'une pédagogie qu'on pourrait même qualifier d'universelle (Bergeron, Rousseau&Leclerc 2011)

Ce processus de dénormalisation implique la mise en place de « dispositif » qui pour Kambouchner correspond à un feuilletage illisible (Kambouchner,2010); Il est indissociable d'une perspective analytique qui met l'accent sur les substrats matériels, techniques et organisationnels de l'action.

L'école toute entière est alors un dispositif au sens d'un « réseau qu'on établit entre divers éléments » fondamentalement hétérogène (Foucault, 1994, P.299). Les dispositifs sont donc ainsi sous « contrôle normatif » de grandes idées régulatrices comme l'égalité de chances, la lutte contre l'exclusion scolaire. La logique du dispositif face aux élèves peut être lue comme une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale. Plus la forme scolaire « ordinaire » est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'actions sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tout un chacun.

A la lumière des bases constitutionnelles de l'inclusion en éducation, notre recherche s'intitule : Vulnérabilité et dispositif d'inclusion scolaire en contexte de crise et de décentralisation.

Notre mémoire se divise en deux parties comportant respectivement deux chapitres chacune. La première partie ou cadre conceptuel et théorique comprend deux chapitres ayant pour titres respectifs :Problématique générale de l'étude qui met l'accent sur le contexte et la formulation du problème qui essayera de solutionner notre recherche ; nous présenterons également les objectifs de l'étude; Revue de la littérature et cadre théorique : Ce chapitre sera consacré à un état des lieux de l'inclusion, une revue ayant trait à la pédagogie inclusive et à l'aspect conceptuel des termes. Nous y présenterons également l'approche théorique qui est

celle de l'inclusion sociale comme théorie principale et en annexe le modèle de Bronfenbrenner. La deuxième partie constituant le cadre opératoire et méthodologique comprend également deux chapitres : Méthodologie qui présente le site de l'étude , la population étudiée, la démarche de collecte de données et la technique d'échantillonnage; Présentation et interprétation des résultats mettant en évidence l'analyse descriptive des résultats, la vérification des hypothèses et la discussion de ceux-ci.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Introduction

Selon Bouchard (2011), le texte problématique est un apport relativement récent à la recherche scientifique, en réponse à un besoin issu des sciences humaines, notamment, de contextualiser un projet de recherche et d'en justifier la pertinence sur le plan social et scientifique. De ce fait, ce chapitre présentera tour à tour le contexte et la justification de l'étude ; les questions, hypothèses et objectifs de notre étude ; ainsi que les intérêts de celle-ci.

1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le droit à l'éducation est un droit universel. La déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO,1994) affirme en son article 3 que « l'école devrait accueillir tous les enfants quel que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés » P.6

Cette démocratisation de l'éducation consiste donc à assurer l'accès à l'éducation à tous les citoyens, indépendamment de leur origine sociale, de leur sexe ou de leur situation économique. Elle passe par :

- La création de systèmes éducatifs plus inclusifs : il faut créer des systèmes inclusifs qui prennent en compte les différences de toute sorte ;
- La participation des communautés : elle contribue à l'accès aux ressources éducatives tant matérielles, infrastructurelles, pédagogiques qu'humaines ;
- La formation des enseignants : il faut former les enseignants aux méthodes d'enseignement innovantes afin d'assurer une éducation de qualité à tous ;

Cependant, le monde est confronté à des défis majeurs qui conjugués à des inégalités croissantes entre les pays et au sein des pays risque de freiner le progrès social et le développement global de l'être humain.

Au niveau de l'Afrique, l'éducation inclusive a été identifiée comme un moyen de réaliser les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et ceux du développement pour le millénaire (ODM). L'approche préconisée par l'UNESCO est une approche globale, fondée

sur les droits de l'homme et à inscrire dans le plan national de développement du secteur de l'éducation. Le continent africain représente 38% de la population non scolarisée dans le monde, contre 24% en 2000. Seuls sept enfants sur dix terminent le cycle primaire ; il a le taux d'exclusion des 6-11ans le plus élevé.

Dans ce contexte déjà compliqué, la pandémie de Corona virus (COVID19) a entraîné la déscolarisation de près de 300millions d'enfants en Afrique. L'interruption de l'année scolaire a eu un impact particulièrement négatif sur les élèves les plus vulnérables pour qui l'apprentissage à domicile est le plus difficile du fait de l'absence ou de l'inadéquation du matériel. En raison de l'impact économique de la crise sanitaire mondiale, l'UNESCO estime que 23,8 millions d'enfants pourraient avoir été amenés à abandonner ou être privés d'enseignement scolaire en 2021. Ceci apparait comme un frein supplémentaire à lever en matière d'éducation inclusive.

L'Afrique subsaharienne est placée parmi les régions en retard dans un bon nombre de domaines du développement économique et social parmi lesquels le domaine de l'éducation. Plus de 97millions d'enfants ne sont pas scolarisés en Afrique Subsaharienne, la région recense le plus grand nombre d'enfants au monde déplacés à l'intérieur de leur propre pays compromettant ainsi l'éducation de millions d'enfants. Quant aux enfants réfugiés, ils ont cinq fois plus de risque d'être déscolarisés que les autres enfants.

Au cours des années passées, le Cameroun a connu une succession de crises tant sécuritaire que sanitaire. En effet à partir de 2014, l'Extrême-Nord subit la secte terroriste Boko Haram en conflit avec le Nigeria voisin. La région se voit devenir terre d'accueil pour les réfugiés nigériens et après une proie pour Boko Haram ; L'insécurité, les agressions sexuelles basées sur le genre règnent. Par la suite, survient en 2016 la crise socio politique du NOSO à l'origine d'un déplacement de la population vers les régions du Littoral, Ouest et Centre principalement.

Ces différentes crises ont entraîné la fermeture des écoles, le niveau de pauvreté des familles s'est vu accentué. Plusieurs enfants ont arrêté l'école, témoignage d'une exclusion sociale. De ce fait la loi du 21Juillet 1983 promouvait la transformation du système scolaire en un système scolaire inclusif se traduisant par la création d'un service chargé de l'éducation inclusive dans l'organigramme du Ministère de l'éducation de base (MINEDUB).

Ainsi, l'approche inclusive prévaut en milieu éducatif au détriment de l'approche adaptative, et prévoit dès la conception un environnement physique et social tenant compte de

toutes les situations de manière qu'il ne soit pas nécessaire de faire des adaptations pour rendre possible l'intégration et ce dans un souci d'équité ; L'approche adaptative quant à elle transforme un environnement existant qui n'est pas nécessairement conditionné au départ pour répondre aux besoins des personnes.

L'équité revêt une importance capitale en éducation, il s'agit de garantir à tous les enfants scolarisés et scolarisables l'égalité de chances et une éducation de qualité. Notons qu'en éducation, l'égalité est un état de choses et l'équité un processus, un ensemble d'actions ayant pour but d'assurer l'égalité. Les facteurs sociologiques, économiques et culturels peuvent selon le cas contribuer ou nuire à la réalisation de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation. Les facteurs contextuels comme la politique, les ressources et la culture donnent l'impression que le défi de l'inclusion varie d'un pays ou d'un groupe à l'autre.

Par ailleurs, l'inclusion représente un défi pour les systèmes scolaires africains où le manque de ressources humaines et matérielles est trop souvent patent. Le droit à l'éducation étant l'un des droits fondamentaux garantis par la constitution au Cameroun, le gouvernement camerounais a concrétisé dans ce secteur un système de gestion décentralisé. Cependant, il est important de comprendre comment les crises et la décentralisation affectent l'éducation et plus précisément celle des élèves vulnérables. Ils sont très souvent les plus touchés car ne disposent pas des ressources pour affronter ces situations. La décentralisation quant à elle peut avoir des effets positifs ou négatifs sur l'inclusion scolaire ; dans certains cas elle peut entraîner une fragmentation et une inégalité de l'offre éducative, les budgets étant variés. Il est donc nécessaire de comprendre comment les dispositifs d'inclusion scolaire fonctionnent dans les situations de crise et de décentralisation afin de garantir que ces élèves ne soient pas laissés pour compte ; d'où notre recherche intitulée : « *Vulnérabilité et dispositif d'inclusion scolaire. Evaluation en contexte de crise et de décentralisation : cas des écoles publiques de Yaoundé VIème* »

La recherche permettra donc d'identifier les bonnes pratiques et les défis dans la mise en œuvre des dispositifs d'inclusion afin d'améliorer les politiques et les programmes éducatifs et ainsi garantir une éducation de qualité à tous les élèves. Notons que La décentralisation étant un processus engagé, notre recherche est prospective. Le contexte de crise quant à lui, est en perspective.

L'inclusion scolaire est prescrite comme une injonction internationale quels que soient les contextes ; elle implique un changement de paradigme dans lequel les conditions de réussite

dépendent de la capacité de l'école à s'adapter à la diversité du public qu'elle accueille (Dyson 1999, Plaisance, 2007).

L'approche fondée sur les droits humains à l'éducation inclusive requiert une compréhension de l'inclusion comme approche pour l'éducation de tous les enfants, sur la base des dispositions de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE). Elle représente un changement profond dans la façon dont la plupart des systèmes éducatifs sont conçus. Cette approche nécessite un engagement pour la création de systèmes et d'écoles pouvant répondre aux besoins individuels des enfants, plutôt que de forcer les enfants ayant des besoins d'apprentissage différents à se conformer à une structure rigide et prédéterminée.

Chaque pays se trouve à un stade de développement différent en ce qui concerne la législation et les politiques pour l'éducation inclusive. De la même manière, les pays n'ont pas la même volonté politique d'inscrire l'éducation inclusive comme priorité et ne favorisent pas de la même manière les changements d'attitudes nécessaires pour une autre forme d'éducation. En Angleterre, Mary Warnock, l'ancienne responsable du rapport britannique de 1978 sur les besoins éducatifs spéciaux a remis vivement en cause les perspectives inclusives en considérant que l'essentiel n'était pas de savoir si les enfants devraient tous être sous le même toit mais s'ils participaient effectivement aux apprentissages (Warnock ; Norwich ; Terzi, 2010).

En outre, il existe de grandes différences dans la façon dont les États ont traditionnellement répondu aux enfants vulnérables et ces variations influenceront les mesures nécessaires pour promouvoir l'éducation inclusive. Ces dernières années, de nombreux pays développés ont réalisé des progrès considérables en matière d'éducation inclusive. Des progrès significatifs qui ont été possibles grâce à la législation, des services communautaires et un soutien pédagogique spécialisé.

Face à la nouveauté des perspectives inclusives, l'Italie fait figure d'exception car elle mène une politique radicale depuis les années 70. La loi qui était une loi d'organisation pédagogique et non une loi portant sur les personnes handicapées a supprimé les classes différenciées et a donc généralisé la présence des enfants en situation d'handicap non seulement dans les écoles ordinaires mais aussi et surtout dans les classes ordinaires.

En revanche, dans un grand nombre de pays en développement, il y'a peu d'institutions ou d'autres formes de soutien et les familles sont majoritairement livrées à elles-mêmes. En fin, dans les pays confrontés à des conflits et des désastres humanitaires, les systèmes éducatifs et de prise en charge de tous les enfants sont considérablement fragilisés.

Cependant, tous les pays n'imposent pas l'éducation inclusive telle qu'elle est définie dans la législation. Certaines lois stipulent simplement que le gouvernement « encouragera » de telles actions. Certains pays ont consigné dans leur constitution la priorité qu'ils accordent à l'éducation inclusive. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont des dispositions constitutionnelles qui protègent les personnes handicapées contre la discrimination, comme l'Afrique du Sud, le Malawi, le Zimbabwe, l'Érythrée, le Kenya, le Ghana, la Namibie et la Gambie, et certains ont également des dispositions qui garantissent le droit à l'éducation des enfants handicapés, comme l'Afrique du Sud, le Kenya et le Burundi (African Child Policy Forum 2014).

Malgré l'engagement politique de la majorité des pays d'Afrique subsaharienne en faveur de l'éducation inclusive, des obstacles importants, sous la forme « d'installations inadéquates, d'enseignants mal formés et d'un manque de matériel pédagogique accessible », restent la réalité opérationnelle (International Disability and Development Consortium, Inter Agency Network for Education in emergencies 2017- IDDC et IETG). Le manque de financement adéquat pour l'éducation inclusive représente un obstacle important à une mise en œuvre efficace. Le financement devrait idéalement permettre « aux systèmes éducatifs de prendre en compte les besoins éducatifs des apprenants et d'aider les parents à assumer les coûts directs et indirects de l'éducation » (Ebersold, Meijer 2016).

Toutefois, une augmentation du financement ne garantit pas nécessairement à elle seule la mise en œuvre effective des engagements en matière d'éducation inclusive. Des facteurs tels que la volonté politique, la compréhension des types d'investissements nécessaires pour soutenir l'éducation inclusive et les approches d'allocation des fonds ont un impact sur l'efficacité et la durabilité des investissements dans l'éducation inclusive. Comme l'affirment Ebersold et Meijer (2016), « la mise en œuvre de l'éducation inclusive est corrélée à la manière dont les fonds sont alloués et à qui ils sont destinés ». Les allocations de fonds peuvent faciliter ou entraver l'inclusion dans l'éducation.

Dans de nombreux pays, les ministères de l'éducation ont tendance à avoir des systèmes qui soutiennent des écoles spéciales séparées plutôt que de soutenir l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires. Cela s'explique souvent par une compréhension limitée de l'éducation inclusive et de sa portée, ainsi que par l'utilisation interchangeable de la terminologie dans de nombreux pays. En plus de séparer davantage les apprenants handicapés, ces écoles spéciales sont moins rentables que les écoles ordinaires inclusives (IDDC et IETG 2017). Dans les

environnements à faibles ressources, les écoles spécialisées et séparées ne sont pas viables économiquement, sont généralement incapables d'accueillir tous les apprenants ayant des besoins spéciaux et perpétuent l'idée que l'éducation des apprenants ayant des besoins spéciaux est extrêmement coûteuse. À l'inverse, on trouve de plus en plus d'exemples de modèles réussis d'éducation inclusive dans des contextes à faibles ressources (Stubbs 2008). Une étude de l'UNICEF a révélé que « si une éducation de bonne qualité, avec des enseignants bien formés et un fort soutien des pairs était en place, jusqu'à 80 à 90 % des apprenants handicapés pourraient être éduqués dans des écoles ordinaires avec seulement un petit soutien supplémentaire » (IDDC et IETG 2017).

Au Cameroun, on observe une expansion des services et écoles dont les initiatives pédagogiques visent à intégrer l'enfant au sein d'une classe normale, initiative soutenue par l'État camerounais (MINAS, 2005 ; MINESEC, 2007). La scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires est encore très difficile.

En 2012, il y'avait 19 écoles spécialisées au Cameroun, dont 16 appartenaient à des missionnaires et trois au gouvernement. L'enseignant dans les écoles spécialisées est utilisé pour les enfants ayant des handicaps sévères et profonds. C'est le cas de l'école spécialisée pour les enfants déficients auditifs (ESEDA) et l'école maternelle la colombe d'Etoug-Ebe à Yaoundé qui accueille les élèves ayant une déficience intellectuelle majeure. Ces écoles sont placées sous l'égide du ministère des affaires sociales. La non Inclusion dans les écoles ordinaires d'enfants handicapés rend difficile l'intégration sociale et professionnelle.

À ce jour, dans son élaboration en cours d'une politique de mise en œuvre de l'éducation inclusive, l'Etat est soutenu par certains organismes non gouvernementaux à l'instar de Sightsavers, l'UNESCO, l'UNICEF, Plan International et des institutions privées camerounaises telles que le CJARC. Malgré ce soutien, et quelques années après son introduction, force est de constater que sur le terrain, les difficultés entravant la mise en œuvre de l'éducation inclusive demeurent. Elles sont notamment et entre autres, d'ordre physique (besoin en infrastructures adéquates) matériel (équipements) et humaines (l'important besoin d'enseignants dûment préparés, informés et formés à tenir des classes inclusives).

Cela étant, l'approche inclusive prenant en compte plusieurs cas de handicap est en train de se mettre en place. Le processus se décline à travers la phase pilote qui est mise en œuvre dans 68 écoles inclusives. Par ailleurs, sept écoles inclusives expérimentales soutenues par Sightsavers ont reçu plusieurs prestations de services pour assurer les formations, le partage de bonnes

pratiques, la dotation en matériel didactique, les primes d'encouragement et l'amélioration de l'environnement scolaire. Les formations reçues ont facilité l'appropriation des concepts et techniques de gestion d'une école inclusive chez les enseignants. Certaines institutions pratiquent vraiment l'éducation inclusive, c'est le cas de l'Organisation de Promotion de l'insertion sociale, économique et professionnelle des personnes handicapées (PROHANDICAM- Association) et du Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC).

Pour faire de l'éducation inclusive l'une des clés de l'édification de sociétés inclusives, il faut que tous les partenaires concernés s'accordent sur une vision commune, sous-tendue par diverses mesures spécifiques à prendre pour la mettre en pratique. L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant un développement et une approche multisectorielle impliquant tous les échelons du système. On s'accorde à dire que pour réduire les obstacles à l'inclusion, il faudrait une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes, en associant notamment les membres des communautés locales.

Considérant ce qui précède, l'éducation inclusive prend effet au Cameroun à partir de la signature de l'arrêté N° 7707/A/501 du MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015, par le Ministre de l'Education de Base. Ledit arrêté qui portait érection de quelques écoles publiques (68, devenues 69 exactement après signature d'un autre arrêté en 2020) en écoles publiques pilotes inclusives dans toutes les régions du pays, confère dès lors à toutes ces écoles, le devoir d'accueillir en leurs seins, tous types d'enfants (avec ou sans handicap de toute nature, vulnérables, déplacés, provenant de minorités ethniques...etc) et les former, sans distinctions.

Cette adoption de l'éducation inclusive par le gouvernement camerounais, témoigne de sa volonté de construire une véritable société inclusive. Sur le plan institutionnel, le 18 janvier 1996 constitue une date importante au Cameroun. À la différence de la constitution du 02 juin 1972, celle du 18 janvier 1996 innove. Elle donne les bases constitutionnelles originaires aux collectivités territoriales décentralisées. La décentralisation qu'institue cette constitution est communale et surtout régionale. D'après l'article 20 alinéa 1^{er}, le Sénat représente les collectivités territoriales décentralisées. L'objet de la décentralisation étant d'assurer les libertés locales ou territoriales, la collectivité territoriale décentralisée est nécessairement une personne juridique. C'est le cas de la commune, de même que de la région.

Pour que les collectivités territoriales s'administrent librement, il faut qu'elles jouissent d'une certaine autonomie. Cette autonomie reconnue aux collectivités territoriales décentralisées est administrative et financière. En son article 55.2, la constitution dispose qu' :« *elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux.* »

En matière de de décentralisation, ce sont le Sénat, la présidence de la République et le délégué représentant de l'Etat dans la région qui détiennent les compétences constitutionnelles. De ce fait, s'agissant des établissements d'enseignement secondaire, ce sont les départementaux et régionaux qui en sont à la charge, tandis que les établissements d'enseignement de base relèvent des communes.

De manière générale au Cameroun, l'objectif de la décentralisation est de promouvoir le développement des localités. Le développement local au Cameroun concilie donc à la fois des exigences de promotion au niveau local des actions économiques, sociales, sanitaires, culturelles, éducatives, sportives et environnementales.

Au titre de la loi ° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales, la décentralisation au Cameroun consiste de façon opérationnelle à :

- Transférer des compétences particulières dans les domaines nécessaires à leur développement social, éducatif, sanitaire ;
- Transférer aux collectivités territoriales les moyens appropriés à l'exercice de leurs compétences et ;
- Accompagner les collectivités territoriales dans l'accomplissement de leurs missions.

Il serait donc question d'associer les communes à la gestion des établissements qui y sont implantés dans le respect des normes et objectifs généraux du système éducatif national.

La décentralisation des responsabilités du gouvernement au niveau local permet d'adopter les services aux besoins locaux tout en accordant une plus grande démocratie et davantage de responsabilités au niveau local. Cette décentralisation encourage et soutient des pratiques innovantes qui peuvent répondre aux besoins spécifiques des communautés notamment des écoles et de leurs apprenants. On peut dire que les prises de décision devraient se dérouler au niveau le plus approprié, qui souvent s'avère être le plus bas niveau possible.

Cette conception de la décentralisation est en congruence avec l'objectif de développement durable 4 qui vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive, et de

qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il comprend dix cibles, nous mettons un accent sur la cible 4.5 qui stipule que : « *D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.* » Page 13

Cet aspect rend compte de ce que les personnes vulnérables ont besoin de traitements particuliers ayant pour but de leur permettre de s'intégrer à l'école dans leur ville d'habitat.

Toutefois, cette décentralisation peut néanmoins poser des défis :

- La capacité de développer l'éducation inclusive au niveau local peut être limitée ;
- Les budgets décentralisés doivent être suffisants pour permettre aux autorités locales de fournir des niveaux de services adéquats.

Afin de faciliter le processus d'inclusion, dans les établissements scolaires sont mis en place des dispositifs qui sont décrits comme un « *feuilletage illisible* ». Ils désigneraient un ensemble de supports tenant compte des particularités des territoires, des urgences, des différences des personnes. Il s'agirait d'une réactivité organisationnelle induite par la recherche de nouveaux modes plus efficaces et souples de management public. Cependant le processus de décentralisation et la mise en place de politiques éducatives vont rejoindre la lutte contre l'échec scolaire. Ainsi, comment procéder à l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation ?

1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin d'orienter au mieux la recherche, nous distinguerons trois questions de recherche dont une principale et deux secondaires.

1.2.1. Question principale

Les écoles assurent-elles une prise en charge convenable des élèves vulnérables ?

1.2.2. Questions spécifiques

Nous en distinguons deux :

QS1 : Existe-t-il dans les écoles primaires de Yaoundé VI des mécanismes (politiques, lois) rigoureusement définis dans la perspective d'inclusion scolaire ?

QS2 : Les écoles primaires de Yaoundé VI disposent-elles de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables ?

1.3.HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

1.3.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale qui sous-tend notre travail est la suivante : les conditions existantes au sein des écoles primaires entravent la prise en charge convenable des élèves vulnérables.

VD : La prise en charge des élèves vulnérables

VI : Les conditions existantes

1.3.2. Hypothèses spécifiques

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Ce sont :

HR1 : Les écoles primaires de Yaoundé ne disposent pas de mécanismes d'intervention pour assurer une inclusion scolaire effective des élèves vulnérables.

VD : L'inclusion scolaire

VI : Les mécanismes existants

HR2 : Les ressources d'accompagnement sont insuffisantes dans les écoles primaires de Yaoundé 6

VD : Prise en charge réussie des élèves vulnérables.

VI : Ressources.

1.4.OBJECTIFS E LA RECHERCHE

Notre étude sera axée sur trois objectifs dont un principal et deux spécifiques.

1.4.1. Objectif principal

L'éducation étant un droit commun, nous pensons qu'il est important d'offrir des services éducatifs à tous les enfants sans tenir compte de leurs différences. Ceci passe d'abord

par la définition de la vulnérabilité, ensuite la prise en compte de mesures nécessaires à la palliation de celle-ci. Il est donc question d'offrir à tous les élèves vulnérables un environnement conforme à leur épanouissement tant moral, intellectuel que social. À ce titre, notre recherche consistera principalement à identifier les pratiques prévues ou mises en place par les responsables des écoles primaires publiques pour la prise en charge des élèves vulnérables.

1.4.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il sera question pour nous :

OS1 : Déterminer les mécanismes en vigueur pour favoriser l'inclusion scolaire dans les écoles primaires de Yaoundé VI

OS2 : Déterminer si les écoles primaires de Yaoundé VI disposent de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

1.5. INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE

L'intérêt peut être défini comme « *Ce qui importe, ce qui convient, est avantageux* ». Dans cette perspective, les intérêts associés à notre recherche sont d'ordres scientifique, pédagogique, et social.

1.5.1. Intérêt Scientifique

L'intérêt scientifique de la recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation réside dans plusieurs aspects :

- Respect de la dignité et des droits des élèves vulnérables : La recherche permet de mettre en lumière les besoins spécifiques des élèves vulnérables et de garantir leur droit à une éducation inclusive et de qualité. En évaluant le dispositif d'inclusion scolaire, la recherche contribue à assurer que ces élèves bénéficient d'un environnement éducatif respectueux de leur dignité et de leurs droits fondamentaux ;
- Promotion de l'équité et de la justice sociale : La recherche vise à identifier les obstacles et les inégalités auxquels sont confrontés les élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation. En mettant en évidence ces problématiques, la recherche peut

contribuer à promouvoir l'équité et la justice sociale en proposant des solutions pour surmonter ces obstacles et réduire les inégalités dans l'accès à l'éducation ;

- Responsabilité sociale : La recherche sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation répond à une responsabilité sociale en cherchant à améliorer les conditions d'apprentissage et de développement des élèves les plus vulnérables. Cette recherche vise à favoriser une société plus inclusive et équitable, en accordant une attention particulière aux personnes les plus marginalisées ;
- Transparence et redevabilité : La recherche contribue à la transparence et à la redevabilité en évaluant les politiques et les pratiques d'inclusion scolaire. En rendant compte des résultats de la recherche, il est possible de susciter un débat public et de responsabiliser les acteurs éducatifs et les décideurs politiques quant aux mesures à prendre pour améliorer l'inclusion scolaire des élèves vulnérables.

Brièvement, la recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation présente un intérêt éthique important en garantissant le respect de la dignité et des droits des élèves vulnérables, en promouvant l'équité et la justice sociale, en répondant à une responsabilité sociale et en favorisant la transparence et la redevabilité.

1.5.2. Intérêt pédagogique

L'intérêt pédagogique de la recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation peut être multiple :

- Amélioration des pratiques pédagogiques : En évaluant le dispositif d'inclusion scolaire, cette recherche peut identifier les bonnes pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et le développement des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation. Les résultats de cette recherche peuvent ainsi contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à l'adaptation des enseignements pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves ;
- Développement de compétences professionnelles : La recherche peut également permettre aux enseignants et aux professionnels de l'éducation d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances dans le domaine de l'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation. Ces connaissances peuvent ensuite être utilisées pour former d'autres enseignants et professionnels de l'éducation,

contribuant ainsi à diffuser les bonnes pratiques et à renforcer les capacités professionnelles dans ce domaine ;

- Sensibilisation des acteurs éducatifs : La recherche peut sensibiliser les acteurs éducatifs, tels que les enseignants, les directeurs d'établissement, les responsables politiques et les décideurs, aux enjeux de l'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation. En mettant en lumière les défis spécifiques et les besoins des élèves vulnérables, cette recherche peut contribuer à une meilleure compréhension de ces enjeux et à une prise de conscience de l'importance de mettre en place des dispositifs d'inclusion scolaire adaptés ;
- Promotion de la recherche-action : La recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire peut favoriser la mise en place de projets de recherche-action, qui impliquent directement les acteurs éducatifs dans la réflexion et la mise en œuvre de solutions concrètes. Cette approche participative permet aux acteurs éducatifs de s'appropriier les résultats de la recherche et de les mettre en pratique dans leur contexte spécifique, favorisant ainsi l'innovation et l'amélioration continue des pratiques pédagogiques.

En résumé, la recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation présente un intérêt pédagogique majeur en contribuant à l'amélioration des pratiques pédagogiques, au développement des compétences professionnelles, à la sensibilisation des acteurs éducatifs et à la promotion de la recherche-action.

1.5.3. Intérêt social

La recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation peut avoir plusieurs intérêts sociaux :

- Amélioration de l'inclusion scolaire : Cette recherche peut permettre de mieux comprendre les défis et les opportunités liés à l'inclusion scolaire des élèves vulnérables en période de crise et de décentralisation. Les résultats de cette recherche peuvent contribuer à l'élaboration de politiques et de pratiques éducatives plus inclusives, en identifiant les bonnes pratiques et en proposant des recommandations pour améliorer l'efficacité du dispositif d'inclusion scolaire ;
- Réduction des inégalités : En évaluant le dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables, cette recherche peut mettre en lumière les inégalités existantes dans l'accès

à l'éducation et dans les opportunités d'apprentissage pour ces élèves. En identifiant les facteurs qui favorisent ou entravent leur inclusion scolaire, cette recherche peut contribuer à réduire les inégalités et à promouvoir une éducation plus équitable pour tous ;

- **Renforcement du lien social :** L'inclusion scolaire des élèves vulnérables peut favoriser le développement de relations positives entre les élèves, en encourageant la coopération, la solidarité et la compréhension mutuelle. En évaluant le dispositif d'inclusion scolaire, cette recherche peut mettre en évidence les bénéfices sociaux de l'inclusion pour l'ensemble de la communauté scolaire, en favorisant la création d'un environnement scolaire inclusif et bienveillant ;
- **Renforcement de la résilience :** En contexte de crise, l'inclusion scolaire peut jouer un rôle crucial dans le soutien des élèves vulnérables et dans leur capacité à faire face aux difficultés. Cette recherche peut contribuer à mieux comprendre comment le dispositif d'inclusion scolaire peut renforcer la résilience des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation, en identifiant les ressources et les stratégies qui favorisent leur adaptation et leur réussite scolaire.

En tout, la recherche portant sur l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation peut avoir un intérêt social majeur en contribuant à l'amélioration de l'inclusion scolaire, à la réduction des inégalités, au renforcement du lien social et à la promotion de la résilience des élèves vulnérables.

1.6.DÉLIMITATION DU SUJET

Nous délimiterons notre recherche tant sur le plan thématique que sur le plan géographique

1.6.1. Délimitation thématique

Le mémoire trouve son champ disciplinaire dans les sciences de l'Éducation, notamment en management de l'Éducation et en particulier en planification des systèmes éducatifs.

1.6.2. Délimitation géo temporelle

Les crises sévissant dans le pays depuis quelques années ont principalement affecté les régions du Nord-Ouest, Sud-Ouest, Extrême-Nord et Est sur les plans sécuritaire et

sociopolitique. La crise sanitaire quant à elle a affecté toute l'étendue du territoire, de même que les effets de la décentralisation en cours.

La recherche se focalisera sur les écoles primaires publiques de Yaoundé, VIème arrondissement, ainsi que sur les acteurs impliqués dans le dispositif d'inclusion scolaire, notamment les enseignants, les directeurs d'établissement, les parents d'élèves et les autorités administratives et politiques locales.

En outre, la recherche portera sur les élèves vulnérables, tels que les filles, les enfants en situation d'handicap, les orphelins, les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants déplacés internes. L'objectif sera d'évaluer dans quelle mesure ces élèves ont accès à une éducation de qualité et inclusive, malgré les défis posés par la crise et la décentralisation.

Enfin, la recherche prendra en compte les politiques et les programmes mis en place par le gouvernement camerounais et ses partenaires pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation. Elle cherchera à évaluer leur pertinence, leur efficacité et leur impact sur le terrain, ainsi que les défis et les opportunités qu'ils rencontrent.

Conclusion

De ce premier chapitre il ressort que l'objectif principal est d'identifier les pratiques prévues par les responsables des écoles primaires publiques afin de faciliter la prise en charge des élèves vulnérables. L'accès à l'éducation par tous étant un point essentiel des objectifs de développement durable. Par la suite nous avons énoncé les intérêts de notre recherche sous différents aspects ainsi que ses délimitations.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Introduction

Dans ce présent chapitre, il sera question pour nous de présenter une revue de la littérature sur l'inclusion scolaire en mettant en relation critique les différents auteurs en rapport à notre thème. Au préalable, nous définirons les concepts principaux.

2.1.DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Il est important et nécessaire de définir quelques concepts et notions pour faciliter la compréhension et mieux appréhender notre étude. Il s'agit des concepts suivants :

- Dispositif

Le mot dispositif vient de « *disposer* », verbe issu du latin *disponere* qui voulait dire « *mettre en ordre, arranger* ». L'usage évolua au XIII^e siècle et donna « *disposer de* » qui voulait dire « *décider, utiliser à sa convenance de quelque chose ou de quelqu'un* » (Baumgartner et Ménard, 1996). L'étymologie laisse entendre deux idées : une organisation ordonnée et un libre usage. À travers ses applications en droit, en mécanique et en art militaire, c'est vraisemblablement le premier sens qui a été retenu. Par la suite, la notion de dispositif va devenir une expression essentielle de l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984). Agamben (2007) va établir une filiation entre les dispositifs foucauldien et le concept grec d'oikonomia qui voulait dire l'administration de la maison, l'oikos. Les théologiens, à l'époque, traduisirent oikonomia par dispositio, c'est-à-dire dispositif. Pour Agamben (2007), les dispositifs foucauldien sont associés à cette idée : un ensemble de moyens qui permet la réalisation d'une gouvernance. Cependant, l'œuvre de Foucault va servir de repère pour indiquer comment la dimension disciplinaire, inquisitrice et aliénante des dispositifs a permis de contrôler les corps et les esprits. La définition qu'en donne Foucault (Revel, 2002, p. 24-25) est la suivante :

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, [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

Cette définition met en perspective la multi dimensionnalité des dispositifs : discours, valeurs morales, paradigmes scientifiques, agencements techniques, structures normatives explicites et tacites, le tout faisant système. Elle permet aussi de saisir leur dynamique.

Beuscart et Peerbaye (2006) nous rappellent que Foucault distingue deux moments majeurs dans la genèse des dispositifs : ils se mettent d'abord en place pour remplir « *une fonction stratégique dominante* », souvent pour « *répondre à une urgence* » (Foucault, 1994, 1977), puis ils survivent à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à leur mise en place par un double processus de « *surdétermination fonctionnelle* » et de « *perpétuel remplissage stratégique* ».

Selon Castel (1995), un dispositif est défini selon six grandes caractéristiques :

- Un dispositif est une construction spécifique qui est le résultat de choix au niveau politique et institutionnel ;
- Un dispositif est destiné à des publics spécifiques et spécifiés ;
- Un dispositif entraîne une spécialisation souhaitée ou mise en œuvre par les acteurs via une communauté de pratiques ;
- Un dispositif a des finalités et des objectifs qui lui sont propres pour les publics visés ;
- Un dispositif possède une localisation tant géographique qu'institutionnelle ;
- Un dispositif est une organisation possédant des ressources propres.

De ce fait, dans le champ scolaire, le concept dispositif véhicule le concept de « *différenciation* ». Un dispositif scolaire vise à gérer les différences, l'hétérogénéité du système scolaire pour favoriser les égalités d'accès, de chances. Dans la différenciation éducative, nous retrouvons des pratiques pédagogiques hétérogènes permettant de gérer les groupes eux aussi hétérogènes.

Le concept dispositif a servi à traiter la dimension technique de certains phénomènes sociaux comme la pédagogie ou les politiques sociales dans « *une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin* » (Peeters & Charlier, 1999).

Dans la littérature portant sur le concept de dispositif et de son évaluation, Patton définit l'évaluation de dispositifs comme « *la récolte systématique d'informations à propos des activités, des caractéristiques et des résultats des programmes pour l'utilisation par un public spécifique en vue de réduire les incertitudes, d'améliorer l'efficacité et de prendre des décisions en rapport avec ce que le programme fait et affecte* » (Patton, 1986 P.14) ;

Pour Bouchard et Plante, « *l'évaluation consiste en effet fondamentalement à comparer ce qui est observé à ce qui est existant ou désiré afin de porter un jugement de valeur sur son état* » (Bouchard et Plante, 2002 P.222) ;

Figari (2008) remarque que les termes de « *dispositif* » et de « *programme* » sont souvent confondus. Il s'agirait des termes génériques qui décrivent des objets intermédiaires. L'auteur catégorise les quatre principaux descripteurs du dispositif : une alternative à la pédagogie « *magistrale* », une mise en situation pour la formation, une approche technique des environnements quotidiens et un mécanisme éducatif. Nous retenons la dernière acceptation.

Par ailleurs, Selon les normes techniques reconnues et reprises dans l'ensemble des déclarations internationales de référence en la matière, un système d'éducation inclusif se compose généralement de trois types de dispositifs complémentaires :

- Les établissements ordinaires : ils sont les acteurs principaux de l'éducation inclusive, et doivent accueillir la majeure partie des enfants vulnérables. Ces établissements doivent procéder à des aménagements raisonnables et à des mesures d'accompagnement et de soutien individualisées et centrées sur l'apprenant, afin de faciliter le progrès scolaire et l'intégration. La totalité des enseignants et personnels éducatifs doit être sensibilisée et formée à l'accueil et à la scolarisation des enfants vulnérables ;
- Les classes intégrées : il s'agit, en principe, de classes séparées, situées au sein d'écoles ordinaires, où les enfants reçoivent des cours dispensés par des enseignants spécialisés. Ces classes doivent permettre aux enfants un maximum de contacts avec les autres enfants de l'école, via des activités communes et des horaires communs de récréation et d'activités ludiques.

De même ces classes doivent être conçues comme des lieux de passage temporaire permettant, in fine, la scolarisation en milieu ordinaire. Elles peuvent aussi être un complément aux classes ordinaires, l'enfant répartissant son temps entre la classe intégrée et la classe ordinaire.

- Les établissements spécialisés : ce sont des structures accueillant exclusivement des enfants en situation d'handicap, et qui sont généralement dédiées à un type spécifique de déficience. Elles sont le plus souvent gérées par les associations.

Dans un système inclusif, ces établissements doivent favoriser le passage vers l'école. Dans certains cas, ils peuvent jouer un rôle de centre ressource pour les écoles ordinaires, en mettant à leur disposition leur expertise ou certains de leurs professionnels pour accompagner les écoles dans l'accueil des enfants.

- **Inclusion scolaire**

D'après le Dictionnaire historique de la langue française (1998), « *inclusion* » est emprunté au dérivé latin classique *inclusion*, « emprisonnement », qui signifie (latin chrétien) « *réclusion* » pour parler d'un ermite.

Stainback et Stainback (1990), précurseurs du mouvement inclusif qui s'est développé graduellement aux USA à partir des années 1990 font partie des premiers à utiliser le concept d'inclusion en contexte éducatif (Thomazet, 2008).

Ce concept est donc apparu dans les années 1990 comme prolongement naturel du courant d'intégration scolaire amorcé dans les années 1970 (Dionne & Rousseau 2006). Notons que l'idée d'intégration est apparue en réaction aux pratiques de ségrégation qui constituaient à exclure des populations sans tenir compte de leur droit.

L'intégration scolaire se définit, selon Bless (2004) de la manière suivante :

Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leurs environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. (p.14)

L'intégration répond au principe de « *normalisation* » (Thomazet, 2008 ; Petit, 2011 ; AuCoin & Vienneau, 2015 ; Pelgrims, 2016) car elle cherche à donner aux personnes ayant des besoins éducatifs particuliers des conditions de vie similaires à celles des personnes considérées comme « *normales* » dans une société donnée (Thomazet, 2008 ; Pelgrims, 2016). Selon Wolfensberger et Tullman (1982), la *normalisation* « *implique, autant que possible, l'utilisation de moyens culturellement valorisés dans le but d'aider, établir ou maintenir des rôles socialement valorisés pour les personnes.* » (Wolfensberger & Tullman, 1982, p.131 cité dans Lemay, 1996, p.2).

En ce qui a trait à l'étymologie du mot « *intégration* », il provient du latin *integrare* qui veut dire « *rendre entier* » « *construire une totalité* ». De ce fait pour être intègre et former un

tout, le groupe a besoin de tous ses éléments. L'intégration consiste justement à introduire un nouvel individu ou un nouveau groupe à une collectivité. La collectivité est déjà formée et l'individu qui cherche à s'intégrer doit s'adapter. Il n'est donc pas question d'interaction et d'ajustement de la société aux besoins de la personne.

Aujourd'hui, les termes « *éducation inclusive* » ou « *école inclusive* » sont fréquemment employés comme synonymes de l'inclusion scolaire. L'éducation inclusive apparaît comme un concept plus englobant se référant à différentes initiatives dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion sociale. L'éducation inclusive est donc étroitement reliée aux objectifs d'éducation pour tous (Education for All) promus par l'UNESCO depuis plus de vingt ans.

L'UNESCO définit ainsi l'éducation inclusive :

L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

Selon Matsuura (2008), l'inclusion scolaire, au sens général, se définit comme telle :

L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire. (p.1) L'inclusion propose de travailler avec la diversité des élèves et de l'utiliser comme une richesse (Tremblay, 2012). Elle doit donc permettre à tous les élèves de recevoir un enseignement dans l'école de son quartier (Rousseau et al, 2013). Former des classes hétérogènes est primordiale et permet ainsi de travailler avec cette diversité et d'éviter toute forme de ségrégation des vulnérables.

En opposition au principe de « normalisation », l'inclusion, elle, répond au principe de « dénormalisation » (AuCoin & Vienneau, 2015). Cette dernière, selon AuCoin et Vienneau (2015) est perçue comme telle par les éducateurs favorables à celle-ci : « la population d'éducateur qui se situe du côté dénormalisant du continuum pense également que la nature du problème est une nature qui appartient à l'ensemble de la population et que seul un effort

collectif les mènera vers une solution humainement acceptable » (p.70). Selon Pekarsky (1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015), la dénormalisation comprend que la vulnérabilité est créée par l'environnement et la vision que porte la société sur cette même vulnérabilité. Elle cherche donc à rendre son environnement le plus optimal possible pour répondre aux besoins de chacun (Pekarsky, 1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015), ce qui est une des caractéristiques de l'inclusion.

En définitive, l'inclusion scolaire permet ce que l'intégration ne permet pas : la prise en compte de toute la diversité sans pour autant se centrer sur les difficultés mais plutôt sur les aménagements à apporter pour assurer la réalisation sociale de chacun (Plaisance et al., s.d.).

En raison des dimensions pédagogiques, dynamiques et sociales qui y sont intégrées ; nous retenons la définition de l'inclusion scolaire de Rousseau et Prud'homme (2010, p.10) :

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi elle 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'appriivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.

- **Élèves vulnérables**

Le mot vulnérable vient selon le Littré du latin *vulnerabilité*, de *vulnerare*, blesser. Il est défini dans le Larousse comme « faible, qui donne proie à une attaque ».

Dans la version en ligne, une personne vulnérable est une « personne en situation de faiblesse physique ou psychique (grossesse, maladie, handicap, vieillesse...) que la loi protège des abus commis à son encontre notamment en matière pénale ou sociale »

Pour le petit Robert, se dit de quelqu'un ou quelque chose qui peut être blessé, frappé par un mal physique ; au niveau moral qui peut être facilement atteint, il se défend mal.

Le terme « vulnérabilité » largement utilisé depuis les années 1970, renvoie à des cadres théoriques différents selon la culture académique, la discipline et la langue (Thomazet, 2008). D'abord utilisé dans le cadre d'études liées aux aléas naturels, il a au fil du temps été adopté ou discuté dans de nombreuses autres dimensions des sciences sociales à travers le monde (Becerra 2012).

La vulnérabilité est située entre l'exclusion et l'intégration, et la catégorie de vulnérable entre celles d'intégrer et de marginaliser ou de disqualifier (Thomazet, 2010). Cette définition par contraste a pour conséquence de la penser comme un « entre-deux ».

De ce fait, chez Robert Castel (1995), elle désigne une « zone intermédiaire » située entre la zone d'intégration qui correspond à une certaine stabilité professionnelle et à une sociabilité solide et la zone de désaffiliation qui correspond à une absence de participation productive et à un isolement relationnel. Elle qualifie des « états de fragilité bien souvent incarnés en des individus particuliers » (Soulet, 2005, p. 24) qui impliquent par exemple en droit ou dans les politiques publiques une attention ou une prise en charge particulières.

En tant que notion exprimant une potentialité (« qui peut être blessé »), elle renvoie à « des processus sociaux ou des interactions sociales qui rendent les personnes vulnérables ou qui les inscrivent dans une situation, un contexte, un processus de vulnérabilité » (Roy, 2008).

Ainsi, cette notion en émergence en sociologie depuis une vingtaine d'années croise un certain nombre de problématiques liées à ce que vivent les élèves à l'école. Les travaux sur la vulnérabilité mettent à jour en sociologie qu'il y'a beaucoup plus de vulnérabilités passagères et durables parmi les élèves socialement défavorisés. Dans les moments difficiles que traverse notre société, comme les crises de tout genre, les élèves vulnérables sont des élèves qui vivent en majorité dans les familles qui sont déjà éprouvées. Prendre en considération la vulnérabilité des élèves c'est prendre en considération leur situation sociale.

- **Crise**

Du latin *krisis*, le mot « crise » est issu du vocabulaire médical où il représente l'étape charnière, le moment paroxystique d'une maladie, qui peut en ce point « critique » évoluer vers la guérison comme vers la mort. Le médecin joue un rôle central : en observant les signes, il doit prendre une décision (*krinein*) à propos du traitement du malade. Cette connotation déborde le champ médical. Dans La Guerre du Péloponnèse, l'historien Thucydide d'Athènes affirme que les combats auraient permis de « rendre la crise », c'est-à-dire de prendre une

décision, de trancher, au sein d'un conflit entre Perses et Grecs (Starn, 1971). Il reste que le terme demeure longtemps utilisé principalement dans le domaine médical, son extension métaphorique à d'autres sphères se déroulant en plusieurs étapes (Grand Robert), entre le XVIIe (période de crise) et le XIXe siècle (crise financière, économique, politique, psychologique). Cette inflation des usages est allée de pair avec la transformation sémantique du mot "crise", qui ne véhicule plus qu'accessoirement la dimension d'examen, de jugement et de décision, et se limite désormais à désigner des moments de rupture et des périodes graves. Par extension, le terme de crise désigne, à partir du XIXe siècle, l'état de dysfonctionnement d'un système, devenu incapable d'assurer ses fonctions, que cette incapacité résulte du retournement de la conjoncture ou bien de ses caractéristiques intrinsèques.

La définition usuelle du « Robert », indique qu'il s'agit « d'une phase grave dans l'évolution des choses, des événements, des idées », qui peut être illustrée par celle du « Larousse », pour lequel la crise est « une phase difficile traversée par un groupe social ». L'usage du mot « phase » peut faire référence à chacun des changements et aspects successifs d'un phénomène en évolution. La crise, d'après cette définition, peut donc correspondre à une étape particulière d'un phénomène en évolution. Les adjectifs « grave » et « difficile » peuvent être connotés de manière négative, ils semblent correspondre à des événements pénibles aux conséquences fâcheuses. En considérant ces deux définitions, il est possible de dire que la crise est un événement pénible aux conséquences fâcheuses qui s'insère dans un phénomène en mouvement et qui implique des individus. Ce « décortilage » des définitions usuelles permet de mieux cerner la notion générale de crise.

Nous pouvons donc distinguer :

- la crise humanitaire : Une crise humanitaire ou catastrophe humanitaire est une situation dans laquelle la vie d'un grand nombre de personnes est menacée, et la mise en œuvre de moyens extraordinaires, dépassant ceux de l'aide humanitaire classique, est nécessaire pour éviter une catastrophe ou au moins en limiter les conséquences ;
- la crise sécuritaire : Au plan politique et international, c'est une rupture d'équilibre, une période intermédiaire, qui se caractérise par un accès bref, soudain et violent qui a une histoire, un historique, des origines bien précises ;

Au Cameroun, la présence de la secte terroriste Boko Haram au Nord du pays et la crise dite du NOSO sont considérées comme des crises sécuritaires.

- la crise sanitaire : les crises sanitaires sont des événements touchants réellement ou potentiellement un grand nombre de personnes, affectant la santé, et pouvant éventuellement augmenter le facteur significatif de mortalité ou surmortalité. Elles sont déclarées par l'État.

- **Décentralisation**

Dans son sens le plus générique, la décentralisation est une « dissociation d'éléments réunis en un même centre » (Trésor de la langue française informatisé). Il s'agit donc d'une opération de design organisationnel ou institutionnel qui s'applique à tout ensemble d'éléments polarisés par un centre, qu'il s'agisse d'un organisme particulier, d'une économie ou d'une société. Dans une perspective d'administration publique, la notion de décentralisation est utilisée pour caractériser des tendances dans l'organisation interne de chaque institution publique ou dans la configuration d'ensemble des institutions d'un pays, plus spécifiquement dans les relations entre l'État et les organisations non publiques, ainsi que dans les relations entre les instances centrales de l'État et toutes les autres institutions publiques.

La décentralisation peut être définie comme le fait de confier des compétences propres à des collectivités territoriales dotées de la personnalité morale et soumises non au contrôle hiérarchique des autorités centrales, mais à un contrôle dit de tutelle.

Ainsi, l'autorité de tutelle ne dispose ni du pouvoir d'instruction, ni de celui de réformation. Mais, elle peut se substituer aux autorités décentralisées défaillantes, après mise en demeure, dans des cas strictement limités. Ce pouvoir de surveillance des autorités décentralisées, qui a pour but d'éviter les abus préjudiciables à l'intérêt général, s'exerce tant à l'égard des personnes qu'à l'égard des actes et suppose qu'un texte en ait tracé avec précision les limites : en effet, « pas de tutelle sans texte »

La décentralisation est principalement territoriale, ce qui signifie que les autorités décentralisées sont compétentes au regard d'une circonscription géographique limitée alors que celle de l'Etat est illimitée : le territoire de la commune, celui du département ou de la région.

2.2. ETAT DES LIEUX DE L'INCLUSION AU CAMEROUN

La deuxième décennie de l'éducation en Afrique 2006-2015 indiquait que tous les efforts seront déployés pour aborder tous les domaines de développement en éducation. Celle-ci avait mis l'accent sur le fait que « le droit de la plupart des personnes vulnérables doit être respecté, y compris les filles, les personnes en situation de handicap et les enfants souffrants

de VIH et SIDA ». Le domaine prioritaire d'intervention de la décennie est donc l'« accès universel à l'enseignement primaire et secondaire et réduction significative en nombre des enfants et des jeunes hors de l'école avec un accent particulier sur les enfants en situation d'handicap, en situation de conflit et de groupes marginalisés... ».

Au niveau national, les occasions limitées d'accès qui existent au Cameroun sont en conformité avec la Déclaration du Forum Mondial de l'éducation à Dakar (2000, p.6) qui stipule que « l'éducation est un droit de l'homme fondamental ». Si l'éducation constitue la clé de développement, de la paix et de la stabilité durable à l'intérieur et entre des pays, elle se présente comme un moyen indispensable de participation effective sociale et économique du vingt et unième siècle (XXI^{ème} S), qui implique la globalisation rapide.

Le Cameroun dispose de différentes politiques sur l'éducation inclusive. Elles soulignent les efforts déployés par le gouvernement pour fournir un soutien social afin d'assurer l'accès à tous. En observant ce que les lois ne font pas, elles fournissent des orientations pour des pratiques pédagogiques inclusives qui assureront la pleine participation de tous les apprenants vulnérables.

Les lois visent à protéger les droits des personnes vulnérables et indiquent que les ressources humaines et didactiques doivent être fournies.

- La loi 83/13 stipule que les familles devraient donner à leurs enfants handicapés l'accès aux écoles ordinaires et que l'État devrait les soutenir en ce sens.
- La loi 2010/002 porte sur le bien-être de ces apprenants et vise à renforcer leurs capacités psychologiques, leur estime de soi et leurs relations sociales. Elle prévoit des sanctions (amendes et emprisonnement) pour les responsables d'écoles coupables de discrimination envers ces apprenants.
- La loi 90/1516 stipule que les élèves handicapés doivent être autorisés à redoubler de classe deux fois lorsque l'échec résulte de leur handicap. Elle fixe aussi des quotas d'aide à l'éducation et souligne la nécessité de former un plus grand nombre d'enseignants sur les stratégies d'enseignement inclusives. Bien que souvent non explicitement formulé, ces lois et pratiques essaient d'atteindre l'inclusion dans l'éducation. Selon la loi 90/1516, les écoles sont tenues de procéder aux ajustements nécessaires pour répondre aux besoins de tous les enfants.

Le pays définit les enfants à besoins éducatifs spéciaux (lois 2010/003 et 2005/006) comme ceux qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage dues à une forme de handicap. Les enfants des zones enclavées et éloignées des institutions scolaires, les populations déplacées, défavorisées et pauvres, les enfants des couches marginalisées, les nomades et les élèves des classes surchargées font partie de cette catégorie.

La Convention de partenariat pour la formation des enseignants signée entre le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et l'ONG Sightsavers en mai 2018 se réfère aux enfants handicapés, aux enfants appartenant à une minorité ethnique, aux enfants de la rue, aux enfants issus des familles déplacées ou réfugiées et aux enfants vivant avec le VIH/Sida.

S'agissant de l'organisation scolaire, La loi 90/1516 stipule que « l'éducation des enfants et des jeunes adultes handicapés doit être assurée dans les écoles ordinaires et spéciales. En cas de nécessité, les écoles ordinaires accueillant des enfants handicapés seront dotées d'enseignants spéciaux et de matériel didactique adapté aux besoins des enfants ». Cela étant, l'éducation des enfants ayant un handicap est assurée par trois types d'établissements :

- les centres de rééducation fonctionnels ;
- les établissements spécialisés ;
- les classes spéciales annexées aux écoles ordinaires.

La scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires est encore très difficile. Les élèves handicapés sont souvent inscrits dans des écoles spéciales gérées par des ONG et des acteurs privés. En 2012, il y avait 19 écoles spécialisées au Cameroun, dont 16 appartenaient à des missionnaires et trois au gouvernement. L'enseignant dans les écoles spécialisées est utilisé pour les enfants ayant des handicaps sévères et profonds. C'est le cas de l'École spécialisée pour enfants déficients auditifs (ESEDA) et l'École maternelle la Colombe d'Etoug-Ebe à Yaoundé qui accueille les élèves ayant une déficience intellectuelle majeure. Ces écoles sont placées sous l'égide du ministère des Affaires sociales. La non-inclusion dans les écoles ordinaires d'enfants handicapés rend difficile l'intégration sociale et professionnelle. Les écoles spécialisées constituent des institutions de ressources pour les « enseignants champions » dans les milieux plus inclusifs. Ajoutons enfin que les enfants autistes ne sont toujours pas acceptés dans les écoles ordinaires.

Cela étant, l'approche inclusive prenant en compte plusieurs cas de handicap est en train de se mettre en place. Le processus se décline à travers la phase pilote qui est mise en œuvre

dans les 68 écoles inclusives. Par ailleurs, sept écoles inclusives expérimentales soutenues par Sightsavers ont reçu plusieurs prestations de services pour assurer les formations, le partage de bonnes pratiques, la dotation en matériel didactique, les primes d'encouragement et l'amélioration de l'environnement scolaire. Les formations reçues ont facilité l'appropriation des concepts et techniques de gestion d'une école inclusive chez les enseignants. Certaines institutions privées pratiquent vraiment l'éducation inclusive. C'est le cas de PROHANDICAM Association et du Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC).

Le pays a signé et ratifié plusieurs conventions internationales sur la protection des droits des réfugiés, des femmes, des enfants, des personnes en situation de handicap et apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. La Constitution de 1996 et le Plan d'action national de promotion et de protection des droits de l'homme (2015-2019) reconnaissent le droit à l'éducation (gratuite et obligatoire au niveau primaire).

En outre, la loi d'orientation de l'éducation 98/004 du 14 avril 1998 soutient que « l'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Une politique nationale de l'éducation inclusive et une stratégie de mise en œuvre sont en cours de finalisation.

Pour autant, le Cameroun ne dispose pas de politique spécifique en matière d'éducation inclusive pour orienter et diriger la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les efforts observés dans les différentes législations montrent que la politique est un processus complexe et concevoir en particulier une politique d'inclusion nécessite la participation de toutes les parties prenantes. La conception d'une politique nationale de l'éducation qui doit aborder spécifiquement l'inclusion doit être rationnelle, systématique et politique. Le caractère politique même de la législation la plus récente (2010) pour l'inclusion au Cameroun est limitatif, car il est plus normatif. Ce qui implique que le processus de mise en œuvre ne peut pas pleinement atteindre les perspectives de base de l'inclusion.

2.3.L'INCLUSION SCOLAIRE

Les origines latines du mot inclusion nous confrontent d'emblée à une situation paradoxale. Doit-on alors considérer que l'inclusion, dans le sens actuellement valorisé, signifie l'isolement du lieu fermé sur lui-même ou encore la ségrégation des sujets à l'intérieur de ce lieu (PELLETIER, 2020). Comme le souligne le spécialiste brésilien du droit à

l'éducation Carlos Roberto Jamil CURY, in-clure serait « faire entrer dans la clôture du cloître » (CURY, 2009, p.41). Sa définition de l'éducation inclusive très proche de celle de l'UNESCO est finalement bien opposée à l'idée de fermeture et valorise la référence au droit à la scolarisation pour tous :

Dans son principe, l'éducation inclusive correspond à une modalité de scolarisation où ceux qui étudient ont les mêmes droits que leurs pairs, sans discrimination de sexe, de race, d'ethnie, de religion, de capacité. Ils disposent donc du droit de fréquenter les mêmes établissements et de participer aux activités des élèves de leur âge. (CURY, 2009, p.42)

En général, les éducateurs parlent d'inclusion pour souligner que certains étudiants, en particulier ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage et d'autres handicaps, et qui sont souvent marginalisés ou même exclus du système éducatif, ont le droit d'apprendre. Le concept d'inclusion est néanmoins en train de changer et la priorité porte aujourd'hui de plus en plus sur la manière d'aider chaque enfant à apprendre avec succès.

2.3.1. Les fondements de l'inclusion scolaire

L'étude des fondements pose la question du « pourquoi » ou plus exactement de « ce qui donne à quelque chose son existence et/ou sa raison d'être, sa légitimité » (Russ, 2011, P.234). Du latin *fundamentus*, les fondements désignent donc « l'ensemble des éléments essentiels qui établissent une idée, une doctrine ou un projet ». Nous pouvons retenir comme fondements :

- l'école et la classe ordinaires appartiennent à tous les élèves, sans exception (Stainback et Stainback, 1992) ;
- les mesures d'adaptation scolaire ou les techniques d'intervention issues de l'enseignement spécialisé ne devraient pas être associées à un lieu particulier dans l'école mais plutôt à une manière d'aborder les différences (Hocutt, 1996) ;
- l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place, se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance (Forest, 1987) ;
- l'école joue un rôle déterminant dans la construction d'une société inclusive ; Si l'on désire une société inclusive, l'école se doit d'être inclusive (Mackay, 2006) ;
- les différences doivent être valorisées et même célébrées ; elles sont une source d'enrichissement pour toute communauté y compris pour une communauté d'apprentissage (Aucoin et Vienneau, 2010).

Ainsi, selon Stainback et Stainback (1990) :

Lorsqu'une personne qui n'a enfreint aucune loi se voit néanmoins exclue de l'école et de la vie communautaire, alors c'est l'ensemble de la société qui devient plus vulnérable.

2.3.2. Les étapes vers l'inclusion

L'UNESCO (2008) souligne que l'inclusion est un processus qui répond aux différents besoins de tous les apprenants, en augmentant la participation dans l'éducation, la formation, la culture et la communauté, tout en évitant la ségrégation et l'aliénation dans les écoles et dans l'ensemble de la société. Définie de cette manière, l'inclusion exige des changements dans les structures, les politiques, les objectifs, les disciplines et les procédures de l'éducation, afin que tous les enfants puissent fréquenter les écoles ordinaires, car tous les enfants ont le droit d'apprendre. Il semble que les pays passent par plusieurs étapes lorsqu'ils s'efforcent d'appliquer ces droits. Selon les concepts de Cox (2007), on peut distinguer trois étapes principales dans le développement de possibilités équitables de s'instruire : 1) l'accès à l'éducation ; 2) l'accès à une éducation de qualité et 3) l'accès à la réussite dans l'apprentissage.

La première étape pour se rapprocher de l'égalité consiste à garantir à tous l'accès à l'éducation ; cela suppose en général l'obligation de fréquenter l'école et d'achever au moins des études de base. Ici, le principal effort est de nature matérielle : créer un réseau scolaire assez vaste pour que tous les enfants puissent aller à l'école. Tout aussi important, l'éducation de base devrait être gratuite, de façon à donner à tous les moyens économiques d'être scolarisés. À ce stade, l'accent doit être placé sur des programmes de soutien efficaces afin d'éviter que les enfants redoublent et quittent l'école.

Pendant la deuxième étape, la priorité est d'améliorer la qualité de l'instruction et de prolonger le temps passé à l'école, afin que les apprenants se préparent à la poursuite de leurs études et à la vie adulte. Il faut pour cela améliorer le curriculum, la formation des enseignants et le matériel d'apprentissage. Ce n'est que lorsque ces structures de base sont en place et que le système éducatif peut envisager les besoins individuels des apprenants que la troisième étape devient possible. Il s'agit alors de lever les obstacles à l'apprentissage et d'épauler correctement tous les élèves pour faciliter leur apprentissage et leur développement et les aider à grandir en bonne santé. À ce stade, il faut développer des environnements d'apprentissage adaptables, favoriser une coopération entre différents professionnels et des procédures de

travail positives dans les écoles, et mettre en œuvre des pédagogies fondées sur l'inclusion et la collaboration.

À bien des égards, ces trois stades de développement de l'inclusion se chevauchent, mais chacun doit être atteint avant de pouvoir passer au suivant. Les pédagogies fondées sur l'inclusion décrites pour la troisième étape ne seront jamais appliquées tant que la société n'aura pas garanti l'accès égal à l'école, défini de bons curricula, instauré des environnements d'apprentissage adaptés et formé des enseignants capables de faire la classe à des groupes hétérogènes.

2.3.3. Les enjeux de l'inclusion scolaire

Ils peuvent être considérés comme des avantages. Ainsi,

L'Ecole inclusive est une avancée éthique et sociétale :

- Elle permet à chaque enfant de fréquenter l'école de son quartier sans discrimination ;
- Elle répond aux attentes des familles d'enfants en situation de handicap de voir leur enfant scolarisé en milieu ordinaire ;

L'école inclusive est un cadre idéal pour développer la citoyenneté :

- Elle permet de faire vivre quotidiennement les valeurs de respect, de tolérance et d'entraide en rendant les élèves plus sensibles à la différence ;
- Elle améliore le climat au sein de l'école et avec les partenaires grâce à l'adoption de pratiques plus inclusives, la multiplication des activités collaboratives et l'adhésion à des valeurs communes.
- L'école inclusive est un moyen d'améliorer l'efficacité pédagogique au sein de l'école : Elle permet aux enseignants de mieux gérer l'hétérogénéité croissante dans les classes à partir d'un modèle pédagogique basé sur la différenciation qui favorise la réussite de tous les élèves ;
- Elle développe l'acquisition et le partage de nouvelles pratiques pédagogiques plus efficaces chez les enseignants ;
- Elle permet à chaque élève de construire de nouvelles compétences et habiletés sociales en favorisant la coopération, l'autonomie et l'estime de soi.

2.3.4. Les caractéristiques des écoles inclusives

Les travaux de recherche des années antérieures (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Rousseau et Prud'homme ,2010 ; Vienneau 2002) ont cherché à faire ressortir les caractéristiques descriptives des écoles inclusives.

- Caractéristiques organisationnelles :
 - l'accès universel de l'école publique : l'école accueille tout le monde sans tenir compte des particularités ;
 - le leadership pédagogique : par des activités de formation continue, une flexibilité organisationnelle capable de répondre aux attentes ponctuelles ;
 - l'accessibilité des ressources humaines et matérielles au profit de tous (Élèves, enseignants) : ces ressources sont déployées dans la classe afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire ;
- Caractéristiques pédagogiques :
 - la qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace (Rouse& Florian, 1996) ;
 - la différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire (Aucoin&Vienneau, 2010 ; Paré&Trépanier, 2010 ; Rousseau& Prud'homme ,2010). C'est une pratique visant à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation des situations d'enseignement (apprentissage flexibles et variés favorisant la prise en compte des besoins individuels.

Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante, l'individualisation du processus enseignant/ apprentissage peut amener l'enseignant.e. à faire usage de modifications ou accommodations. (Beattie, Jordan&Algozzine, 2006 ; Loreman et Al 2005 ; Paré & Trépanier 2010)

Pour une élève qui éprouve des difficultés de lecture par exemple, l'utilisation d'une technologie d'aide à la lecture constitue une forme d'accommodation. Réduire la quantité de mots à écrire pour une production écrite constitue une forme de modification. La modification intervient donc en dernier ressort.

- Caractéristiques sociales :

L'école doit s'assurer de la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence. Chaque élève participe à la vie sociale de la classe et de l'école, de même qu'aux activités d'apprentissage de sa classe.

2.3.5. Les conditions à l'inclusion scolaire

Afin de contribuer à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives, plusieurs conditions favorables et défavorables sont répertoriées. À cet égard, quatre thèmes retiennent l'attention : la personne enseignante et les pratiques collaboratives pour les conditions favorables, et la posture des acteurs scolaires et l'organisation scolaire pour les conditions défavorables

- **La personne enseignante ;** La thématique de la personne enseignante situe l'enseignant comme étant un acteur clé du processus inclusif. Ainsi, la représentation de l'élève en fonction de ses capacités plutôt que de ses limites constitue une condition sine qua non de pratiques plus inclusives, et ce, au même titre que la représentation de l'école comme lieu d'apprentissage. Dans le même esprit, une représentation ouverte et dynamique de l'apprentissage de même que la reconnaissance de l'importance du développement de liens d'amitié entre tous les élèves qui composent la classe constituent une autre condition favorable aux pratiques plus inclusives. Sans surprise, l'attitude positive de l'enseignant retient également l'attention (ouverture, tolérance, patience, respect, compréhension et adaptation). Enfin, une préoccupation accrue pour la planification de l'enseignement est aussi mise en évidence. (AuCoin, 2010 ; Combs, Elliot, Whipple, 2010 ; Granger, DeBeurme et Kalubi, 2013 ; Groom Et Rose, 2005 ; Morrisson et Burgman, 2009 ; Paterson, 2007 ; Rousseau et Thibodeau, 2011)

Mel Ainscow et Susie Miles dans *Vers une éducation pour l'inclusion pour tous* soulignent le rôle central que les enfants devraient jouer dans le développement de nouvelles formes d'intégration. Les enseignants « devraient être appuyés et leurs responsabilités devraient être remises en question de manière à continuer de rechercher des moyens plus efficaces de faciliter l'apprentissage des élèves »

Reconnaître que l'on ne parviendra pas à des écoles inclusives en transposant le raisonnement et la méthode de l'éducation spéciale à des contextes ordinaires permet d'envisager d'autres possibilités. Il s'agit ici de la nécessité de passer d'un cadre de planification individualisée dont il fait état ci-dessus, à une perspective qui personnalise l'apprentissage par un engagement de l'ensemble de la classe (Ainscow, 1999).

- **Les pratiques collaboratives** ; La thématique des pratiques collaboratives met en évidence l'apport de la communauté éducative dans le développement de pratiques plus inclusives. D'une part, les pairs jouent un rôle prépondérant en classe inclusive. Ce rôle résulte tantôt des directives de l'enseignant, tantôt de l'attitude de ce dernier. Ainsi, les classes inclusives exploitent le jumelage et le modelage entre pairs, en plus d'adopter une posture de soutien, d'encouragement et de protection envers leurs pairs. D'autre part, l'enseignant gagne à travailler en concertation avec les professionnels des services complémentaires, facilitant la participation de l'élève aux apprentissages et aux activités sociales et culturelles de l'école. Enfin, la collaboration avec les parents et la reconnaissance de leurs efforts en soutien à leur enfant constituent une autre condition favorable aux pratiques plus inclusives. (Beauregard, 2006 ; Combs, Elliot, Whipple, 2010 ; Groom et Rose, 2005 ; Idol, 2006 ; Lee et Low, 2013 ; Logan, 2006 ; Morrisson et Burgman, 2009 ; Nowicki et Brown, 2013 ; O'Rourke et Houghton, 2009 ; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013 ; Rogers, 2007 ; Sokal, 2012)
- **La posture des acteurs scolaires** ; Les conditions défavorables aux pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement primaire sont le manque de flexibilité, l'adoption d'une vision traditionnelle de l'enseignement et la centration sur le curriculum. L'ignorance ou la méconnaissance de certaines problématiques sont également mises en évidence. (AuCoin, 2010 ; Groom et Rose, 2005 ; Bhatnagar et Das 2014a ; Combs, Elliot et Whipple, 2010 ; Lee et Low, 2013 ; Morrisson et Burgman, 2009 ; Rogers, 2007)
- **L'organisation scolaire** ; Les conditions défavorables aux pratiques plus inclusives sont également tributaires de l'organisation scolaire. Ainsi, le recours au soutien spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire constitue une condition défavorable. Le climat scolaire compétitif où une culture d'évaluation est prédominant nuit au développement de pratiques plus inclusives. L'absence de formation de l'aide-enseignant (dans certains milieux) de même que l'absence de planification pour une diversité d'élèves sont également recensés. (Combs, Elliot et Whipple, 2010 ; Groom et Rose, 2005 ; Lee et Low, 2013 ; Logan, 2006 ; Rogers, 2007 ; Soulis et Floridis, 2010)

Toutefois, de nombreux spécialistes rappellent qu'il faut garder à l'esprit que l'école inclusive est un processus et non un aboutissement. Cela signifie qu'une école ne peut être

entièrement inclusive mais nécessite une dynamique constante de réflexion, d'analyse et d'actions.

L'inclusion correspond à un idéal qu'il faut avoir à l'esprit et vers lequel il faut tendre tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre complètement. Ce qui compte n'est pas d'atteindre le but mais de mettre en place toutes les conditions pour s'engager dans cette voie. » (Christine Philip, Maître de conférences honoraire en Sciences de l'Éducation de L'INSHEA).

2.3.6. La pédagogie inclusive

La pédagogie de l'inclusion est sans conteste l'un des sujets de l'heure en éducation. Elle progresse lentement au Canada en Amérique du Nord et dans l'ensemble des pays occidentaux (Bowman (1986) ; UNESCO (1994)). En fin 1980, Csapo et Goguen considéraient l'intégration scolaire comme le courant dominant de cette décennie au Canada. Ainsi les années 1990 ont été marquées au sceau de la pédagogie de l'inclusion.

L'École inclusive est une école qui permet à chaque élève d'apprendre et d'avoir une scolarité réussie. Pour cela, elle doit se modifier structurellement et pédagogiquement pour s'adapter aux besoins de chaque élève.

La pédagogie de l'inclusion veut particulièrement contrer un type d'exclusion, celui qui se base sur les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenantes et apprenants. Elle « reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes » (Université de Moncton (1997, p.14)). Cette pédagogie de l'inclusion est également conforme à l'article 12(3) de la loi sur l'éducation du nouveau Brunswick 1997 qui stipule que :

« Dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe ordinaire pour qu'il reçoive les services et programmes d'adaptation scolaire [...] nécessaires à son apprentissage »

Historiquement, le design universel de la pédagogie remonte à l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnement accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous (Bernacchio et Mullen, 2007 ; Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen 2003). Il s'agit par exemple de la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite utilisatrice d'une quadri porteuse ou d'un fauteuil roulant, de même que la prévision de chiffres

en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle. Ainsi, la pédagogie universelle se définit comme : « *Un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus.* »

La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu.

Spécifiquement, la pédagogie universelle se compose d'un :

Un ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées (Rose et Meyer, 2002, p.5)

Selon Rose et Meyer (2002), les modes de transmission et le matériel traditionnellement utilisés dans les classes notamment les informations verbales, textes, images, feuilles, crayons, etc, renvoient à une singularité dans l'apprentissage pourtant les apprenants sont différents. Pour ces auteurs, l'utilisation de ce matériel peu flexible constitue une barrière considérable pour l'apprentissage de plusieurs élèves. Prenons le cas d'élèves ayant besoin de voir ou de faire pour comprendre mais se retrouvant dans une classe où les explications verbales sont le principal moyen utilisé, à contrario, certains pourraient en tirer profit. Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves. Rose et Meyer (2002) estiment qu'un des plus grands défis associés à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser la progression de tous au mieux de leurs capacités.

Selon Jorgenson et Weir (2002), la pédagogie universelle contribue à la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves peuvent démontrer leurs connaissances de différentes façons.

Karger et Hitchcock (2003), pour leur part voient une façon d'assurer que tous les enfants aient un véritable accès et une réelle participation aux apprentissages.

2.3.6.1. La formation des enseignants

L'UNESCO a publié en 2013 un guide pour promouvoir la nouvelle formation du professeur dit « inclusif ». L'objectif est d'équiper le professeur de capacités pratiques, non dans un sens purement technique, mais pour lui permettre d'identifier les barrières à la participation et aux apprentissages, pour être « réflexif », pour être un « penseur critique » capable de résoudre des problèmes, pour savoir mettre en question les phénomènes de discrimination. De plus, le dossier complémentaire de l'Unesco sur le « curriculum » défend l'idée qu'il faut adopter une vision holistique sur l'éducation pour tous les apprenants, c'est-à-dire ne pas se contenter d'une centration sur les besoins spéciaux ou les handicaps, ou encore ne pas se limiter à proposer des « remédiations » aux déficits, mais être prioritairement attentif à l'ensemble des apprenants et, par exemple, à l'égalité entre les genres, à l'éducation multilingue, à l'application concrète des droits humains dans les pratiques éducatives.

2.3.6.2. La gestion de la diversité

La conceptualisation de la notion de différence par les enseignants relève d'une pertinence pour la pédagogie inclusive.

L'hétérogénéité des classes propre au contexte de l'inclusion scolaire requiert un travail de l'enseignant dans la gestion de cette diversité. Notons que l'inclusion scolaire tout comme la pédagogie universelle ne souhaite pas « normaliser » les élèves ; La normalisation oblige les élèves à travailler plus que les autres afin de tenter d'arriver à faire comme leurs pairs ou à camoufler au mieux leurs différences. Par conséquent, les plus vulnérables peuvent demeurer en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté une fois adulte et présentement en dehors de la vie scolaire normale.

En visant à répondre aux différents profils d'élèves présents en salle de classe ordinaire, la pédagogie universelle tend vers la dénormalisation. Il ne s'agit donc pas de concevoir les différences de « l'élève inclus » mais d'élargir le rapport à la différence en concevant les caractéristiques de tous les composants de la classe, de penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y'a d'élèves.

Tout comme le design universel de l'architecture où sont mises à disposition des adaptations physiques pour tous les individus susceptibles de les utiliser à un moment ou autre, la pédagogie universelle souhaite mettre à la disposition des élèves diverses adaptations environnementales ou types d'enseignement susceptibles de contribuer aux apprentissages à un moment ou à un autre.

2.3.6.3.La rupture avec l'enseignement traditionnel

De nos jours, pour plusieurs encore, les interventions pédagogiques privilégiées en classe sont associées à un enseignement de type traditionnel centré sur la transmission des savoirs, planifié en fonction du groupe classe et ne tenant compte de la diversité des élèves (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et Brimijoin et al.2003). Cela pourrait découler d'une mauvaise interprétation de la pédagogie inclusive et d'une attitude plutôt réfractaire à répondre aux besoins diversifiés des élèves (Jackson, Harper et Jackson, 2002).

Or la pédagogie universelle amène une planification centrée sur la prise de compte de la diversité et par conséquent, qu'elle nécessite une rupture avec un enseignement « traditionnel ». Il ne s'agit pas de rendre plus complexe l'art d'enseigner à une diversité d'élèves. Elle encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves et pas seulement ceux à besoins particuliers (Table ronde des experts, 2005)

2.3.6.4.Les principes de la pédagogie universelle

Plusieurs auteurs font référence à trois grands principes fondamentaux en rapport à la pédagogie universelle (Blamires, 1999 ; Meo, 2008 ; Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen ,2003 ; Rose et Meyer, 2002 ; Table ronde des experts,2005).

Le premier principe, recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts favorise diverses façons d'acquérir de l'information et de développer des savoirs. Le second principe, offrir des voies alternatives de participations et des chemins différents pour s'engager dans les tâches, invite les élèves à proposer un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs en toutes situations. Enfin le troisième principe, favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habilités et aux intérêts des élèves, inviter les élèves à relever des défis.

Selon Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen (2003, p.141), les pratiques inclusives doivent s'assurer de :

- Promouvoir chez l'élève la prise de contrôle individuel sur sa propre vie ;
- Fournir des occasions et la possibilité de faire des choix ;
- Donne à l'élève le pouvoir de faire son choix.

2.3.6.5. Les conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive

Une pédagogie inclusive implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant, et le soutien. Comme le spécifient Rigazio-Digilio et Beninghof (1994), « les commissions scolaires ont besoin d'une bonne planification pour résoudre le conflit apparent entre l'idée théorique d'une éducation inclusive et les réalités pragmatiques des classes d'aujourd'hui » (p. 81).

Pour ce faire, l'activité de planification doit se dérouler à deux niveaux : 1) Au niveau des activités préparatoires à la planification générale de l'inclusion ; 2) au niveau de la planification de l'intervention. A ces conditions s'ajoutent le développement d'une vision commune, le leadership éducationnel, la promotion de la diversité, le développement de stratégies de soutien à l'enseignant-e et à l'élève, l'organisation des services d'aide aux enseignant-e-s, la flexibilité, l'évaluation différenciée, la reconnaissance des réussites et l'ouverture au processus de changement (Rousseau & Bélanger, 2004).

Précisons que pour favoriser la pédagogie de l'inclusion scolaire, il importe d'assurer un mode de formation continue à l'ensemble des intervenants scolaires, et non pas uniquement à l'enseignant-e qui reçoit un élève ayant des besoins particuliers dans sa classe. Selon Dickens Smith (1995), la formation continue permet aux enseignant-e-s d'être pleinement conscients de leur rôle et de leurs responsabilités dans l'implantation de l'inclusion en plus de leur fournir différentes stratégies d'enseignement.

2.3.6.6. Les initiatives internationales de bonnes pratiques

➤ UNESCO-Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2009)

Publié par l'UNESCO, cet ouvrage a pour but d'aider les pays à valoriser l'inclusion en matière d'éducation et à mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques. L'éducation inclusive est définie ici comme « un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – notamment les handicapés et qui ont des difficultés à apprendre -, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage.

➤ OMS/Banque mondiale-2011

Dans le rapport de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) *World report on disability* de 2011, après des chapitres consacrés aux connaissances sur le handicap et aux

domaines spécifiques d'intervention, dont l'éducation, les auteurs proposent neuf recommandations politiques et pratiques pour améliorer le quotidien des personnes handicapées. Selon le rapport, l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires favorise la scolarité primaire complète, a un bon rapport coût-efficacité et contribue à éliminer les discriminations.

➤ **La Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME)-2013**

C'est un réseau international regroupant des milliers d'organisations (ONG, syndicats d'enseignants et groupes de la société civile) qui promeut l'éducation en tant que droit humain fondamental. L'UNESCO est un fort moteur de cette campagne dans le monde entier.

➤ **L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers**

L'agence met en place une collaboration européenne pour améliorer la qualité de l'éducation pour les personnes à besoins spécifiques. Travaillant avec le soutien de la commission européenne et du parlement européen, elle traite et diffuse des informations recueillies par les pays membres sur des thèmes prioritaires et des pratiques innovantes. De nombreuses publications en anglais et en français sont proposées ainsi qu'une base de données, consultable par pays. La base fournit des contacts, et des informations sur les dispositifs pour la scolarisation des jeunes à besoins éducatifs spéciaux (législation, financement, identification des besoins, système éducatif et besoins éducatifs spéciaux, formation des enseignants, développement de l'inclusion, indicateurs de qualité, données statistiques).

➤ **Eurydice**

Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. En 2014, il est constitué de 40 unités nationales basées dans les 36 pays qui participent au programme Erasmus+ de l'Union Européenne, élabore ses publications et propose de nombreuses ressources en ligne.

Chaque rapport contient un chapitre consacré au « soutien aux besoins éducatifs particuliers ». Il donne une vue d'ensemble sur le sujet : historique, objectifs généraux, définitions des groupes cibles, cadres législatifs, offre éducative au sein de l'enseignement ordinaire et offre d'enseignement spécialisé (quand elle existe), conditions d'admission de l'élève, curricula, orientation scolaire/professionnelle, données statistiques, etc.).

➤ **Commission européenne ‘Stratégies d’aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l’inclusion sociale’**

Ce projet de recherche commandité par la Commission européenne a été mené par un consortium de chercheurs issus d’États membres de l’Union Européenne (Allemagne, Espagne, France, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Slovénie, Suède). Il a permis de situer les pays européens par rapport à leur taux plus ou moins élevé d’inclusion et d’exclusion des élèves dans le système scolaire ordinaire. On y trouve des rapports nationaux et des conclusions comparatives.

➤ **Projet « Éducation inclusive en action »**

Ce projet éducation mené par l’Unesco et l’Agence européenne pour le développement de l’éducation des personnes ayant des besoins particuliers vise à apporter des ressources de qualité aux responsables politiques européens et internationaux travaillant au développement de l’équité et de l’égalité des chances au sein des systèmes éducatifs dans le monde. Le site propose de nombreux exemples de bonnes pratiques dans différents pays du monde, classés par thèmes : changements d’attitudes, intégration par le biais de la petite enfance, programmes d’inclusion, formation des enseignants et législation.

➤ **Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)**

Les objectifs visent à : « D’ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d’achever un cycle complet d’études primaires » ; « Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d’ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l’enseignement en 2015 au plus tard ».

➤ **Les Objectifs de l’Éducation Pour Tous**

Les OMD abordant succinctement l’éducation primaire universelle, un engagement croissant envers les objectifs de l’Éducation Pour Tous (EPT) semble émerger. Ils suivent une approche éducative plus holistique, dès les plus jeunes années jusque dans les études poursuivies à l’âge adulte. L’EPT poursuit les six objectifs suivants :

1. Développer la protection et l’éducation de la petite enfance
2. Rendre l’enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous
3. Développer l’apprentissage et les savoir-faire auprès des jeunes et des adultes

4. Accroître de 50 % le taux d’alphabétisation des adultes
5. Atteindre la parité entre les sexes d’ici à 2005 et l’égalité d’ici à 2015
6. Améliorer la qualité de l’éducation

Tableau 1: Cadres de l’inclusion, 1948-2015

2015	Objectifs 2016-2030 pour le développement Durable avec un accent mis sur l’éducation inclusive de qualité
2006	Convention relative aux droits des personnes handicapées : Promouvoir les droits des personnes handicapées et l’intégration du handicap dans le développement
2001	Programme phare de l’Éducation Pour Tous (EPT) consacré au droit à l’éducation des enfants handicapés : Vers l’Inclusion
2000	Cadre d’Action du Forum mondial sur l’éducation, Dakar, Objectifs de l’Éducation Pour Tous (EPT) & Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), faire en sorte que tous les enfants aient accès et suivent jusqu’à son terme un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Accent mis sur les groupes marginalisés et les filles
1994	Déclaration de Salamanque et Cadre d’Action sur les besoins spécifiques de l’éducation
1993	Règles universelles des Nations Unies pour l’égalisation des chances des personnes handicapées : la règle 6 énonce non seulement l’égalité des droits à l’éducation de tous les enfants, jeunes et adultes handicapés, mais déclare également que l’éducation devrait être dispensée « dans un cadre intégré » et dans « le cadre des structures ordinaires d’enseignement».
1990	La Déclaration Mondiale sur l’Éducation Pour Tous (Déclaration de Jomtien).
1989	Convention des Nations Unies relatives aux droits de l’Enfant, assurer le droit de tous les enfants à recevoir une éducation sans discrimination, quel qu’en soit le motif.
1976	Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques & le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
1965	Convention internationale sur l’élimination de toutes les formes de discrimination raciale
1960	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l’enseignement
1948	Déclaration universelle des Droits de l’Homme, assurer les droits à une éducation élémentaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants.

2.4. THÉORIES

2.4.1. La théorie de l’inclusion sociale

La notion d’inclusion sociale a été utilisée par le sociologue allemand Niklas Luhmann (1927-1998) pour caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux. Plusieurs auteurs contemporains ont contribué à cette théorie :

- David Gillborn : Il est un professeur de sociologie de l'éducation britannique qui a écrit sur la théorie de l'inclusion sociale en éducation. Il a exploré les impacts positifs et négatifs de l'inclusion sur les élèves et les enseignants et a souligné l'importance de considérer les inégalités sociales dans l'éducation.
- Michael Young : Il est un économiste et un éducateur britannique qui a créé le concept de « comprehensive school », qui est une école qui vise à inclure tous les types d'élèves, sans distinction de classe sociale. Il a écrit sur l'importance de l'inclusion sociale dans l'éducation et de l'éducation pour la citoyenneté.
- Sonia Nieto : Elle est une enseignante et une éducatrice américaine qui a écrit sur la théorie de l'inclusion sociale en éducation. Elle a exploré les impacts positifs de l'inclusion sur les élèves et les enseignants et a souligné l'importance de l'interculturalité dans l'éducation.
- Peter M. McLaren : Il est un éducateur et un philosophe américano-néo-zélandais qui a écrit sur la théorie de l'inclusion sociale en éducation. Il a exploré les impacts positifs de l'inclusion sur les élèves et les enseignants et a souligné l'importance de l'éducation pour la justice sociale.

Ne pas faire de laissés-pour-compte est le mot d'ordre du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Notre monde est marqué par de rapides transformations sociales stimulées par l'impact accru des crises économiques et sociales et d'autres défis qui entraînent une recrudescence des inégalités entre les pays et en leur sein. L'impact du changement climatique affecte fortement les populations vulnérables, creusant encore davantage les inégalités. Le Programme 2030 projette des sociétés pacifiques, justes et inclusives où tout un chacun dispose des mêmes opportunités pour réaliser son plein potentiel dans la dignité et l'égalité.

Les Objectifs de développement durable (ODD) 10 et 16 abordent directement la question de l'inclusion sociale : le premier a pour ambition de réduire les inégalités entre les pays et en leur sein en mettant l'accent sur l'inclusion, l'égalité des opportunités et le renforcement de la représentation ; le second reconnaît le fait que l'inclusion est une condition essentielle en faveur d'une paix durable, et cible, entre autres, la protection des droits fondamentaux. Compte tenu de sa nature multidimensionnelle, l'inclusion est également un principe central mis au cœur d'autres objectifs. Cela concerne notamment les objectifs axés sur l'éducation (ODD 4) et le développement urbain (ODD 11) qui s'inscrivent dans le principe d'inclusion, tout comme les objectifs concernant la croissance économique (ODD 8) et

l'industrialisation (Objectif 9). L'Objectif 5 se concentre quant à lui sur l'aspect multidimensionnel de l'inclusion sociale car il concerne l'égalité des genres.

Par ailleurs, L'inclusion sociale est un concept qui définit la notion d'égalité de participation des individus dans une société. Développée initialement dans le champ du handicap, l'approche inclusive a pris une importance dans tous les domaines des relations au sein de la société. Dans son chapitre « L'exclusivité de la norme, ce n'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » de *La Société inclusive, parlons-en !* Charles Gardou, anthropologue, insiste sur ce qu'implique une démarche vers une telle société :

À rebours d'une logique disjonctive, fondée sur une conformité fantasmatique, l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser.

Il s'agit d'un changement de paradigme dans la manière de faire en société : l'approche inclusive implique que la société s'adapte aussi aux individus et non plus seulement que les individus s'adaptent à la norme. L'approche inclusive constitue ainsi la manière la plus adaptée de concilier épanouissement personnel et renforcement du collectif dans la société.

On le voit, la notion d'inclusion ne relève pas uniquement d'une approche sémantique. L'inclusion est un terme élaboré par les organismes internationaux avec une visée éducative. Elle est une question de respect des droits de l'homme, qui touche prioritairement les orientations de politique générale d'un pays. Elle est donc indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et de bien-être que l'on souhaite et de la manière dont on envisage le "vivre ensemble". Tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable.

L'inclusion s'étend à l'ensemble de la vie sociale. Il est donc fréquemment rappelé que le processus vers une société inclusive est à envisager dans le cadre d'un partenariat fort de l'état avec le secteur associatif. De même, l'apport de la formation pour l'inclusion est recherché dans le but que tous les citoyens puissent bénéficier d'un enseignement de qualité et acquérir et développer toute leur vie les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires pour l'emploi, la participation à la société et l'épanouissement personnel.

Rappelons que L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs

et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire.

Ainsi donc, L'éducation inclusive joue un rôle essentiel dans le processus d'inclusion sociale, car elle vise à garantir l'accès à l'éducation pour tous les individus, quelles que soient leurs capacités, leurs origines ethniques, leur genre, leur statut socio-économique ou tout autre facteur discriminatoire.

Tout d'abord, l'éducation inclusive favorise l'égalité des chances en permettant à tous les enfants d'accéder à une éducation de qualité. Elle reconnaît que chaque individu a le droit fondamental à l'éducation et qu'il est essentiel de fournir un environnement d'apprentissage adapté à ses besoins spécifiques. Cela permet aux enfants vulnérables, de recevoir une éducation de qualité et de développer leur plein potentiel.

De plus, l'éducation inclusive contribue à la construction d'une société plus inclusive et tolérante. En permettant aux enfants de différentes origines et capacités de partager le même espace éducatif, elle favorise la compréhension mutuelle, le respect des différences et la lutte contre les stéréotypes et les préjugés. Les enfants apprennent à vivre ensemble, à travailler en équipe et à valoriser la diversité, ce qui est essentiel pour construire une société harmonieuse et pacifique.

En outre, l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des individus en leur donnant les compétences nécessaires pour participer activement à la vie sociale, économique et politique. Elle vise à développer non seulement les connaissances académiques, mais aussi les compétences sociales, émotionnelles et pratiques qui permettent aux individus de s'adapter et de contribuer à la société de manière significative. En offrant une éducation inclusive, nous donnons aux individus les outils dont ils ont besoin pour surmonter les obstacles et réaliser leur potentiel.

Enfin, l'éducation inclusive est un investissement à long terme dans le développement durable. En donnant à tous les individus la possibilité d'accéder à une éducation de qualité, nous créons une société plus équitable et prospère. Les individus éduqués ont plus de chances de trouver un emploi décent, de participer activement à l'économie et de contribuer au développement de leur communauté. Cela entraîne une réduction des inégalités sociales et économiques, une augmentation du bien-être général et une croissance économique durable.

Notons que la théorie de l'inclusion sociale met l'accent sur la participation pleine et entière de tous les individus dans la société. La mise en place d'un dispositif d'inclusion contribuerait effectivement à préparer les élèves à une participation active et épanouie dans la vie sociale, économique et culturelle.

Elle met en avant l'idée que la diversité est une richesse pour la société. Le dispositif se doit donc de respecter la diversité au sein de l'école, ainsi que la promotion d'une culture inclusive. Elle implique la participation des différents acteurs concernés notamment enseignants et partenaires communautaires.

En intégrant la théorie de l'inclusion sociale dans l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire, on peut ainsi s'assurer que le dispositif mis en place contribue véritablement à préparer les élèves à une pleine participation à la société au-delà de leur réussite académique.

Elle nous permettra précisément de définir des indicateurs pertinents en identifiant les indicateurs qui permettent de mesurer l'inclusion sociale des élèves dans l'établissement scolaire tels que leur accès à l'école, le niveau de soutien social et émotionnel offert aux élèves, ou encore le degré de collaboration entre les différents acteurs de l'éducation ; de jauger le niveau d'implication des parties prenantes notamment les élèves, les parents, les enseignants et leur formation, les professionnels de l'éducation et les membres de la communauté. Leur point de vue peut fournir des informations précieuses sur l'impact réel du dispositif sur l'inclusion sociale des élèves.

En tout, l'éducation inclusive est essentielle pour promouvoir l'inclusion sociale. Elle garantit l'accès à une éducation de qualité pour tous les individus, favorise la compréhension mutuelle et la tolérance, autonomise les individus et contribue au développement durable. D'où l'importance de promouvoir et de soutenir l'éducation inclusive dans nos sociétés.

2.4.2. Le modèle écologique du développement humain

De l'auteur Urie Bronfenbrenner né en 1917 à Moscou en pleine révolution russe. 1942, Urie Bronfenbrenner défend sa thèse de doctorat à l'Université du Michigan. Après avoir servi dans les services psychologiques de l'armée, il devient Professeur de développement humain en 1948 à l'université Cornell, où il développera sa théorie de l'écologie du développement humain. Urie Bronfenbrenner met ses idées en application dans son institut. En 1979, il publie son livre *The Ecology of human development*. En 2005, paraît une compilation de ses articles

sous le titre *Making Human beings Human. Bioecological Perspectives on human development*. Il meurt le 25 septembre 2005.

La théorie de Bronfenbrenner repose sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent.

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

De ce fait, le développement de l'enfant se produit dans l'interaction de quatre types d'environnements : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Ces environnements, appelés systèmes, sont différenciés selon le degré de participation de l'enfant et de la mère, selon que l'enfant ou la mère y sont directement acteurs et impliqués.

L'enfant et la mère constituent le premier microsystème du développement humain. Comme l'enfant grandit et participe à d'autres milieux, il devient acteur d'autres microsystèmes comme l'école, le club de sport, ... Le nombre de microsystèmes tend donc à s'accroître avec le développement de l'enfant. Un microsystème est composé de trois éléments qui permettent d'observer le développement de l'enfant : les patterns d'activités exprimés par le langage verbal et non-verbal, les détails dans les activités et les interactions dans lesquelles l'enfant s'engage.

Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières

Un mésosystème est un groupe de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications. Il peut s'agir d'interactions face à face, ou autre ... Par exemple, il peut exister un mésosystème école/famille dont l'interaction est supportée par le journal de classe de l'élève. Un mésosystème est donc un système de microsystèmes.

Le mésosystème occupe une part importante dans le développement de la personne. Les effets du mésosystème sont améliorés par des communications en face à face et si les personnes présentes, issues de différents milieux, travaillent ensemble de manière intégrée.

Un exosystème réfère aux milieux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, Mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents. Par exemples les règlements intérieurs de l'école, ... Ces Exosystèmes influencent le développement de l'enfant par la définition de règles (alimentation de l'enfant), de normes (obligation scolaire) ou par leurs effets sur la qualité de vie de la famille (stress du travail). L'influence des exosystèmes peut augmenter le potentiel de développement de l'enfant s'il existe des liens favorisant la participation des acteurs du microsystème dans l'exosystème afin, par exemple, d'influencer les prises de décisions en faveur d'un fonctionnement optimal du microsystème.

Enfin, un macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit des patterns qui définissent les formes de la vie en société. Par exemple, il existe un macrosystème politique (la social-démocratie), économique (le libéralisme), moral (judéo-chrétien), ... On peut l'assimiler à la culture définie comme une grammaire du social, c'est-à-dire un ensemble de règles, parfois tacites, qui prédisposent l'utilisation du langage. Il s'agit de tout ce qui va de soi qui donne une forme globale à l'ensemble des systèmes, mais qui va être actualisé et réinterprété par chaque système.

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

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

La théorie de Bronfenbrenner est avant tout interactionniste : l'individu se développe en interaction avec son environnement. En fait dans la théorie de Bronfenbrenner, il n'y a pas de place pour l'individu en dehors du microsystème. D'ailleurs, il s'agit d'une théorie du processus de développement et non d'une théorie de l'individu. Pour assurer le succès de la programmation éducative inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008).

Les facteurs environnementaux sont des facteurs clés pour évaluer les enfants qui peuvent être dans le besoin et leurs familles. Ces facteurs environnementaux peuvent influencer sur l'apprentissage efficace des enfants et des jeunes à l'école. Il s'agit de déterminer avec la famille si un enfant est dans le besoin et comment cet enfant et sa famille pourraient être mieux aidés. L'efficacité avec laquelle les besoins d'un enfant sont évalués est essentielle à l'efficacité des actions et services ultérieurs et, en fin de compte, aux résultats pour l'enfant (Gouvernement de l'Assemblée de Galles, 2001).

La théorie du développement humain n'est pas une théorie de la soumission de la personne au déterminisme, il s'agit plutôt de l'exploration des processus d'apprentissage qui permet à la personne de « maîtriser », de composer, de transformer son environnement.

Ainsi, le modèle de Bronfenbrenner met en évidence les différents niveaux d'influence qui interagissent pour influencer le développement humain, allant des influences individuelles et familiales aux influences plus larges de la société et de la culture. Il met l'accent sur l'importance du contexte environnemental dans le développement humain ; souligne les interactions entre les différents systèmes influençant le développement humain tels que la famille, l'école, la communauté.

Dans le cadre de l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire, cela pourrait signifier évaluer dans quelle mesure l'environnement scolaire est adapté pour répondre aux besoins des élèves présentant des défis particuliers et comment il favorise leur développement global ; on peut examiner comment ces différents systèmes interagissent pour soutenir ou entraver l'inclusion des élèves et identifier les leviers d'action pour renforcer ces interactions de manière positive. On peut de ce fait mieux comprendre les interactions complexes qui influent sur

l'expérience des élèves et identifier les leviers d'action pour renforcer l'inclusion à tous les niveaux.

Autrement dit, le modèle de Bronfenbrenner nous permettra d'analyser les relations, collaborations entre l'école et la famille/ communauté ; les pratiques inclusives existant en son sein, les politiques éducatives, les partenariats externes (MINAS) ; les ressources communautaires ; et ainsi de savoir si ces facteurs renforcent l'inclusion des élèves.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre essentiellement théorique, nous avons tout d'abord défini les concepts de notre sujet de recherche, par la suite nous avons passé en revue l'état des lieux de l'inclusion scolaire au Cameroun, puis de l'inclusion scolaire proprement dite dès son fondement. Enfin nous avons fait référence à la théorie de l'inclusion sociale qui a pour principe l'insertion de l'élève au sein de l'école et en dehors du cadre scolaire, ainsi qu'au modèle écologique du développement de Bronfenbrenner qui considère que les interactions de l'élève et de son environnement ont un impact sur son épanouissement au sein de la société.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Introduction

La méthodologie pourrait être considérée comme l'ensemble des règles et des démarches adoptées par un chercheur pendant son travail de recherche pour parvenir à une ou plusieurs conclusions.

Ainsi, il sera question pour nous dans ce chapitre de présenter successivement le site de l'étude, le type de recherche, la population, l'instrument de mesure, la démarche de collecte de données ainsi que la technique d'échantillonnage.

3.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES

3.1.1. Rappel des questions de recherche

L'inclusion scolaire est depuis plusieurs années au centre des préoccupations éducatives. De nombreux pays ont mis sur pieds des programmes et politiques afin de favoriser l'inclusion au sein des établissements, inclusion qui ne voudrait qu'aucun élève ne soit délaissé quel que soit la différence. Partant de là, la question principale de notre recherche est :

QP : Les écoles assurent-elles une prise en charge convenable des élèves vulnérables ?

Les questions spécifiques y afférentes sont :

QS1 : Existe-t-il dans les écoles primaires de Yaoundé VI des mécanismes (politiques, lois) rigoureusement définis dans la perspective d'inclusion scolaire des plus vulnérables ?

QS2 : Les écoles primaires de Yaoundé VI disposent-elles de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables ?

3.1.2. Rappel des hypothèses de recherche

De notre questionnement, il en découle comme hypothèse principale de notre étude que :

HP : Les conditions existantes au sein des écoles primaires entravent une prise en charge convenable des élèves vulnérables.

Les hypothèses de recherche sous-jacentes sont :

HR1 : Les écoles Primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de mécanismes d'interventions pour assurer une inclusion scolaire effective des élèves vulnérables ;

HR2 : Les ressources d'accompagnement sont insuffisantes dans les écoles primaires de Yaoundé VI.

QS2 : Les écoles primaires de Yaoundé VI disposent t'elles des ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables ?

HR2 : Les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

VI : Ressources
Adéquates

Q14
-la connaissance des enseignants sur les principes de l'inclusion
-la formation continue des enseignants
à
-la différenciation pédagogique
-
l'aménagement des salles
Q20
-collaboration avec la municipalité

3.2. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE : PRÉSENTATION DE LA VILLE DE YAOUNDE

Pour mener à bien notre étude, nous avons effectué nos travaux de recherche dans la ville de Yaoundé, au Centre Cameroun. Nous présenterons succinctement la ville, puis la commune de Yaoundé VI, zone cible de notre étude.

Au sens large, Notre recherche s'effectuera dans la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun et la deuxième plus grande ville du pays après la ville portuaire de Douala. La ville se situe à une altitude d'environ 750 mètres, couvre une superficie de 180 kilomètres carrés et a une population de 3,1 millions d'habitants (2015).

Elle est située à 300 Km de la côte atlantique, entre le 3°5' de latitude Nord et le 11°31' de longitude Est (YOGO.S, 2005). Elle est entourée de 7 collines qui seraient responsable de son climat particulier et dont les plus élevées sont situées du côté de l'Ouest et Nord-Ouest. Ses limites géographiques :

- À l'Ouest, l'arrondissement de Mbankomo ;
- À l'Est, le département de la Mefou-Afamba ;
- Au Sud, le département de la Mefou-Akono ;
- Au Nord, l'arrondissement d'Okola

La croissance de Yaoundé a d'abord reposé sur les migrations des populations du centre-ouest qui ont rejoint ce qu'on appelle la « clôture des Ewondo », la terre des autochtones. La capitale camerounaise est ancrée dans un espace aux populations culturellement apparentées (groupe Beti-Bulu-Ewondo-Fang) et très christianisées. Depuis l'indépendance, les flux migratoires se sont diversifiés ; ils ont donné naissance à des quartiers où se regroupent les populations originaires d'autres régions, tel celui de la Briqueterie considéré comme le fief des musulmans originaires du Nord (Haoussa, Foulbé...). Les gens de l'Ouest, principalement les Bamiléké, bien qu'ils se soient surtout établis à Douala, ont élargi leurs réseaux commerciaux dans la capitale. Celle-ci rivalise, en outre, avec la capitale économique dans ses ambitions régionales et son cosmopolitisme. Elle est le siège de la Banque centrale de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (C.E.M.A.C.) émettrice du franc C.F.A en Afrique centrale, du bureau Afrique centrale de la Commission Économique pour l'Afrique (C.E.A.) et de nombreux organismes internationaux, délégations, O.N.G., qui confortent sa fonction de capitale. Les activités industrielles se limitent à quelques entreprises de transformation de biens de consommation, comme la manufacture de cigarettes qui a laissé son

nom au quartier Bastos. L'essentiel des activités artisanales et de services relève du secteur informel.

3.2.1. Présentation de la commune d'arrondissement de Yaoundé VI

Plus précisément notre travail de terrain se déroulera dans l'arrondissement de Yaoundé VI, département du Mfoundi, région du centre Cameroun.

Rappelons que Yaoundé VI est l'un des sept arrondissements qui forment le département du Mfoundi. Cette commune fut créée en 1993 suite au décret présidentiel n°93/312 du 25 novembre 1993, modifiant le décret n°86-1365 du 24 septembre 1987, portant création de la communauté urbaine de Yaoundé. L'arrondissement compte environ 234 734 habitants ; Elle a pour chef-lieu le quartier Biyem-Assi.

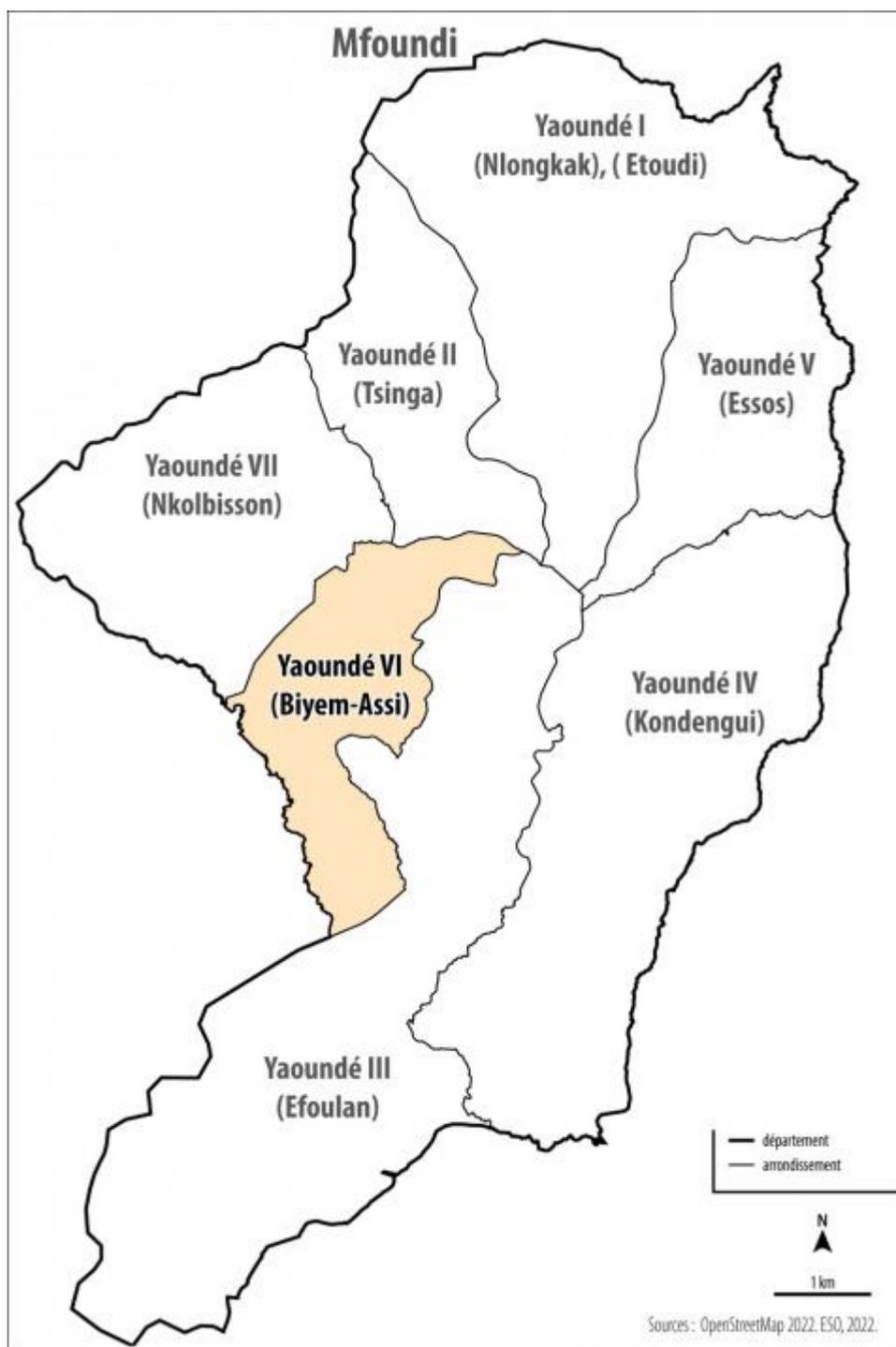
Elle s'étend du Centre au Sud-Ouest de la ville, au Nord-Ouest de Yaoundé III et au Sud-Est de Yaoundé VII. La rivière Mingosso constitue la limite Sud-Ouest et la sépare de la commune de Mbankomo. Au Nord la rivière Abiergue et la forêt urbaine numéro deux forment la limite avec Yaoundé II.

La commune est constituée de quartiers :

- Biyem-Assi
- Mendong Camp Sic
- Nkolbikok II
- Etoug-Ebe I
- Mvog-Betsi
- Etoug-Ebe II
- Eba Biyem-Assi
- Melen
- Nkolbikok I
- Simbock

S'agissant de la population, la définir c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions qu'on se pose. (Blanchet et Gotman, 2010). Notre étude portant sur l'inclusion des élèves vulnérables, nous nous intéressons donc aux acteurs de celle-ci, notamment les enseignants et administrateurs scolaires.

Figure 1: Représentation des communes d'arrondissement de la ville de Yaoundé



Source : <https://journals.openedition.org/echogeo/24082>

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Afin d'obtenir une compréhension plus approfondie et complète de notre sujet de recherche, nous avons opté pour une approche mixte. Les méthodes qualitatives permettent

d'explorer les expériences et les perceptions des participants, tandis que les méthodes quantitatives permettent de mesurer et de quantifier les résultats. Ainsi, d'après notre sujet d'étude et en relation avec nos hypothèses, nous avons choisi de nous baser sur une méthode mixte. C'est en obéissant à ces préceptes méthodologiques que nous disons de notre recherche qu'elle est de type évaluatif.

En effet, contrairement à d'autres domaines scientifiques qui se consacrent surtout à la description des phénomènes, l'éducation est avant tout une science de l'action. Or, une action, pour être efficace et se donner un maximum de chances d'atteindre son but, doit être régulée. Cette régulation exige le recours à l'évaluation sous différentes formes. Lorsque l'évaluation comme moyen d'améliorer l'action est menée d'une manière systématique à partir de données empiriques, certains Auteurs comme Patton (1990) ou Jones (2000) parlent de recherche évaluative, ou encore de recherche d'évaluation. Toutefois, pour considérer qu'il s'agit d'un processus de recherche au sens strict, il convient d'ajouter une seconde condition, à savoir que les techniques mise en Œuvre conduisent également à la production de nouvelles connaissances susceptibles d'enrichir, de compléter, de nuancer ce que l'on sait à propos d'un domaine, dans notre cas celui de l'inclusion scolaire.

3.4. POPULATION ET ÉCHANTILLON

3.4.1. Population de l'étude

Une population d'étude est en statistique descriptive, définie comme un ensemble d'individus ou unités statistiques sur lesquelles porte une étude et ayant des caractéristiques communes. Il s'agit donc de l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude. Genévrière Poirier-Coutansais (1987) corrobore cette idée en considérant une population d'étude comme étant un groupe homogène de personnes qui possèdent des caractéristiques communes.

Cela étant, nous pouvons donc définir la population comme l'ensemble des individus concernés par l'enquête et dont la nature varie.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons aux personnels éducatifs (enseignants, administrateurs) des écoles primaires publiques de la commune d'arrondissement de Yaoundé VI. Supposant que la mise en place des pratiques inclusives est un challenge pour ces derniers et tenant compte de la complexité du champ d'étude, ce travail aurait difficilement été exhaustif. De ce fait, nous avons jugé adéquat d'en extraire un échantillon.

3.4.2. Technique d'échantillonnage utilisée

L'échantillonnage est une technique qui consiste à sélectionner les membres individuels ou un sous ensemble de la population afin d'en tirer des conclusions statistiques et d'estimer les caractéristiques de l'ensemble de la population. C'est donc un moyen de sélectionner un sous ensemble d'unités d'une population cible dans le but de recueillir des renseignements.

Autrement dit, l'échantillonnage vise à obtenir une meilleure connaissance d'une ou plusieurs population.s ou sous population.s par l'étude d'un nombre d'échantillons jugés statistiquement représentatifs. Précisons que l'échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population. (Savard, 1978)

Ainsi, à la place d'examiner l'ensemble de la population, on étudie une partie ou un sous ensemble de cette population qui est représentatif et à partir duquel on peut tirer des conclusions pour l'ensemble de la population avec un certain degré de certitude.

Pour notre étude, nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire simple, l'une des meilleures techniques d'échantillonnage probabiliste. Il s'agit d'une méthode fiable pour obtenir des informations, chaque individu a la même probabilité d'être choisi pour faire partie d'un échantillon.

« In a simple random sample (SRS), each sampling unit and every possible combination of sampling units has an equal chance of selection » (Sheskin, 1985)

3.4.3. Description de l'échantillon d'étude

Alvaro Pires (1997) a souligné que lorsqu'on ne peut pas tout prendre, l'idée qu'on doit choisir ou sélectionner une partie de l'ensemble nous amène automatiquement à penser en termes d'échantillon. Rappelons qu'un échantillon d'étude est un ensemble limité de sujets sur lesquels a porté l'étude dont les résultats peuvent être généralisés à la population cible.

En appliquant les modalités de l'échantillonnage aléatoire simple, nous avons commencé par sélectionner les écoles se trouvant dans le répertoire des écoles de la commune, puis localiser le nombre d'enseignants concernés dans chaque école au moyen du pointage. Il a donc été difficile pour nous d'avoir accès à tous les enseignants, ce qui nous pousse à nous contenter d'un échantillon représentatif des enseignants.

Au vu de la technique d'échantillonnage ci-dessus mentionné, notre échantillon d'étude est composé de 82 personnels éducatifs des deux sexes dont le niveau d'expérience varie de zéro à dix-neuf et qui exercent leurs fonctions dans la commune d'arrondissement de Yaoundé VI.

3.5. LA COLLECTE DE DONNÉES

De la manière la plus large possible, on admettra que réaliser une enquête c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation. Il s'agit de rechercher des informations se rapportant à un groupe social préalablement défini, informations qui devront se présenter finalement sous forme de résultats quantifiables ou du moins des résultats susceptibles d'être traités et interprétés.

Les méthodes de collecte de données sont variées et pour chaque recherche il faut concevoir et construire un instrument et une technique adaptés.

Selon Peter HAGGET (1977), trois grandes catégories de techniques de collecte de données peuvent être reconnues :

- Les observations sur le terrain ;
- L'analyse du contenu des documents administratifs et d'archives ;
- Les données par enquête.

S'agissant de notre étude, nous avons fait usage de l'analyse de contenu et de l'administration d'un questionnaire d'enquête adressé aux personnels éducatifs des écoles primaires ciblées comme techniques pour la collecte de données.

3.5.1. L'instrument de collecte de données

Les sciences sociales disposent de plusieurs instruments de collecte de données, notamment le questionnaire. C'est un instrument de recherche qui consiste en une série de questions ou d'autres types d'incitations visant à collecter des informations auprès d'un répondant.

Plusieurs raisons confortent notre choix pour cet instrument :

- il peut être distribué à un grand nombre de personnes, ce qui permet de recueillir des données auprès d'un échantillon représentatif de la population ;
- il mesure les variables spécifiques avec une grande précision, ce qui améliore la validité des données collectées ;

- il permet d'obtenir des résultats fiables et reproductibles ;
- il minimise les biais, ce qui permet d'obtenir des données objectives et impartiales ;
- il permet de contrôler les variables indépendantes et dépendantes, ce qui facilite l'analyse des relations causales entre variables.

3.5.2. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire est entamé par un paragraphe introductif qui explique aux répondants le caractère académique de la recherche ainsi que la consigne. Il est structuré en quatre parties numérotées de zéro à trois. La première partie correspond à l'identification des sujets soit les caractéristiques sociodémographiques (section 0). Les informations recueillies sont le poste occupé, le niveau d'expérience et le genre.

La section numéro un expose les items en relation avec la variable dépendante, les sections deux à trois quant à elles portent sur les variables indépendantes des hypothèses de recherche.

3.6. LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES

La démarche scientifique est une manière de procéder pour atteindre un objectif. Elle suppose une planification des tâches à accomplir pour mener à bien une recherche et éviter les risques d'erreurs et de biais susceptibles d'en affecter la validité.

Pour mener à bien notre étude, une enquête s'impose. Elle consiste à administrer les questionnaires aux personnels éducatifs des écoles primaires publiques pour que nous puissions, à la fin avoir un avis précis sur le dispositif d'inclusion solaire au sein de ces écoles.

Notre travail s'est effectué en deux temps : la pré-enquête qui est l'étape de validation du questionnaire par le directeur de mémoire ; et la collecte de données proprement dite, qui est l'enquête.

3.6.1. La pré-enquête

Elle permet d'apporter les corrections nécessaires avant la mise en œuvre définitive de l'enquête auprès de l'ensemble de l'échantillon retenu.

En administrant le questionnaire à dix participants dont six enseignantes et quatre enseignants. Cette étape nous a permis de savoir si le questionnaire répond aux objectifs de la recherche ; de résoudre les problèmes liés à l'administration du questionnaire ; de recueillir les

réactions des enquêtés et de savoir si les questions sont bien comprises par ceux-ci. La pré-enquête nous a surtout permis d'apporter les modifications nécessaires.

3.6.2. L'enquête

Cette section montre comment nous avons procédé pour la passation du questionnaire et met en évidence les obstacles que nous avons rencontrés.

Après validation de notre questionnaire, nous avons commencé notre travail de terrain qui s'est déroulé du 22 Août au 22 Septembre 2023, ce qui correspond à cinq semaines. L'investigation fut timide à son début du fait de la préparation de la rentrée scolaire de l'année en cours. Les personnels éducatifs étaient donc submergés, mais une fois la rentrée passée ceux-ci étaient plus accessibles et disponibles.

L'administration du questionnaire était soit directe, le participant remplissait lui-même le questionnaire et le retournait une fois terminé ; soit indirecte par le canal *google forms* accessible par un lien préalablement envoyé aux participants via internet.

Il est important pour nous de mentionner que tout au long de l'enquête, nous avons été sujette à la méfiance. Certains échantillonnés n'étaient pas rassurés du statut d'étudiant et soupçonnaient une enquête de moralité.

3.7. TECHNIQUE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Pour le traitement de nos données, nous nous sommes servis d'un ordinateur, et avons rentré les données collectées dans Excel et les avons exportées plus tard vers le programme SPSS (Statistical Package for Social Sciences) dans sa dernière version anglaise 29.0 pour analyse.

Pour comparer les groupes, nous avons utilisé le test du Chi Carré avec un seuil de significativité de 0,5.

À l'aide de ce même logiciel nous avons utilisé certains paramètres statistiques :

- la statistique descriptive, permettant de déterminer les fréquences observées et les pourcentages ;
- la statistique inférentielle, utilisée dans l'application du test de comparaison du Chi Carré pour déterminer et montrer l'influence ou la relation entre les variables.

Conclusion

Il était question pour nous dans ce troisième chapitre de présenter la méthodologie utilisée. Notre site d'étude était le sixième arrondissement de la ville de Yaoundé, où nous avons interrogé 82 personnels éducatifs par le biais d'un questionnaire. Notre recherche étant de type évaluatif basée sur des méthodes mixtes.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction

Ce chapitre portant sur la présentation des résultats obtenus se veut être à la fois descriptif et inférentiel. Son volet descriptif renvoie à une présentation brute des données collectées sur le terrain, son côté inférentiel quant à lui présente les différentes analyses statistiques qui nous auront conduits à nos résultats terminaux. Cela étant, nous faisons ressortir ici les données recueillies par notre instrument de recherche telles que fournies par le dépouillement. Ainsi nous présenterons d'abord les données de notre recherche sous forme de tableaux commentés, par la suite nous procéderons à une analyse intégrant les paramètres des statistiques inférentielles permettant de tester nos hypothèses de recherche, et enfin à une interprétation des résultats.

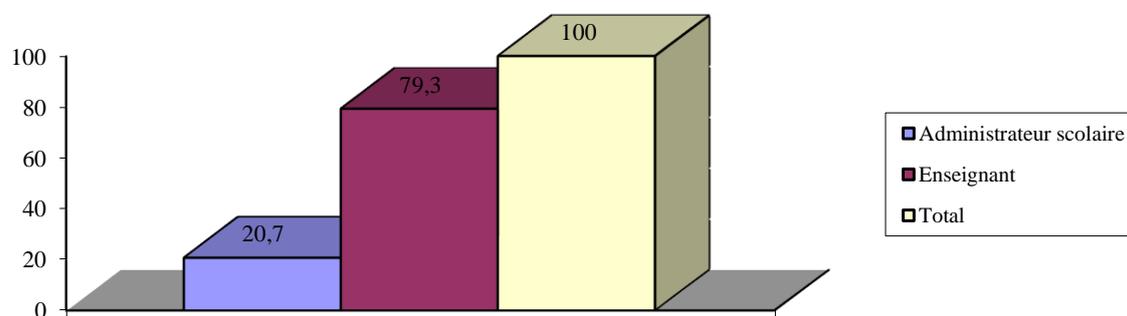
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus lors de la recherche sur le terrain ont été consignés dans des tableaux de distribution des fréquences. Ils présentent les catégories de variables des données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les autres lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'à « total ». Dans la deuxième colonne, est indiquée la fréquence qui représente le nombre d'informateurs correspondants à l'une ou l'autre catégorie. La troisième colonne contient le pourcentage calculé sur l'ensemble des informateurs du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie. Les colonnes quatre et cinq reprennent respectivement les pourcentages valides et cumulés. Les différents tableaux seront illustrés par des graphiques représentant dans l'ordre la fréquence de chaque variable, de même que le total.

4.1.1. Présentation et analyse des données sociodémographiques du personnel éducatif.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon la fonction occupée

Q01. Indiquez si vous êtes :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Administrateur scolaire	17	20,7	20,7	20,7
	Enseignant	65	79,3	79,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

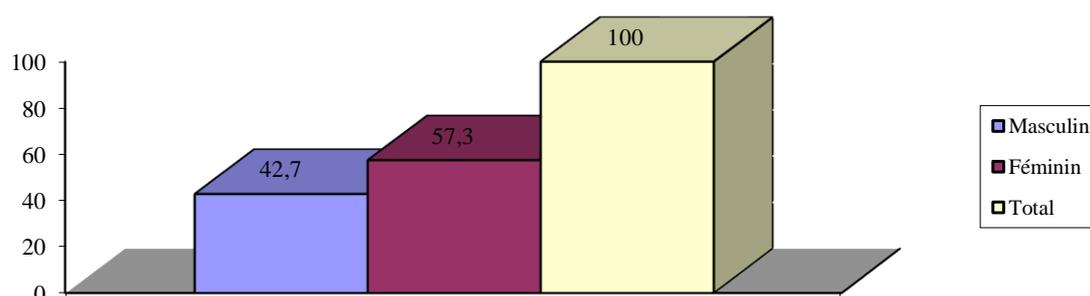


Source : Enquête de terrain 2023

La distribution des données contenues dans ce tableau montre que 79,3% des interrogés (soit 65) occupent la fonction d'« enseignant » au sein de l'établissement scolaire. Contre 20,7% (soit 17) intégrés dans l'administration de l'école.

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon selon le genre

Q02. Genre :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	35	42,7	42,7	42,7
	Féminin	47	57,3	57,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

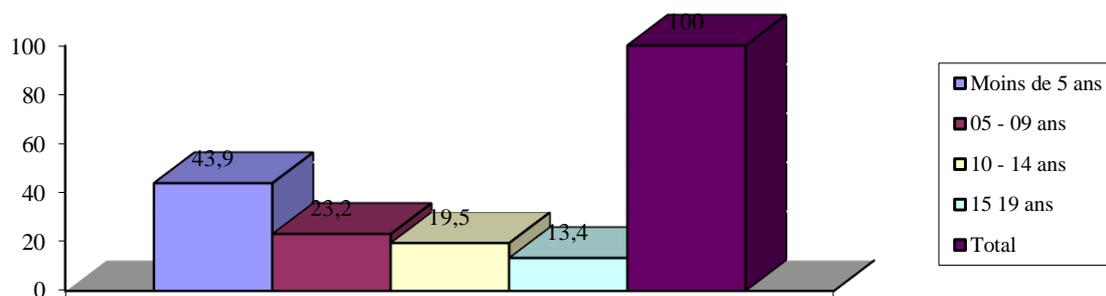


Source : Enquête de terrain 2023

De ce tableau, il en ressort que 57,3% des interrogés sont de sexe féminin contre 42,7% de sexe masculin.

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'expérience

Q03. Votre niveau d'expérience :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 5 ans	36	43,9	43,9	43,9
	05 - 09 ans	19	23,2	23,2	67,1
	10 - 14 ans	16	19,5	19,5	86,6
	15 - 19 ans	11	13,4	13,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	



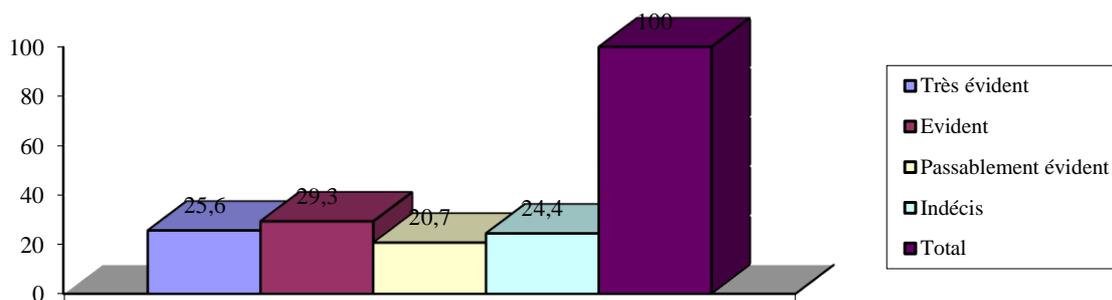
Source : Enquête de terrain 2023

L'observation du tableau ci-dessus, montre que la plupart des échantillonnés ont une expérience de moins de cinq ans soit 43,9% contre 13,4% dont l'expérience est comprise entre 15 et 19ans. Par ailleurs, 23,2% sont en exercice depuis cinq à neuf ans. Tandis que 19,5% se retrouvent dans l'intervalle 10 à 14 ans.

4.1.2. Présentation et analyse des données sur la prise en charge des élèves vulnérables au sein des écoles primaires.

Tableau 6 : Répartition de l'échantillon selon la perception de l'inclusion dans l'école

Q04. L'inclusion est perçue comme un moyen d'accroître la participation des élèves à l'apprentissage et à la vie sociale		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	21	25,6	25,6	25,6
	Evident	24	29,3	29,3	54,9
	Passablement évident	17	20,7	20,7	75,6
	Indécis	20	24,4	24,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

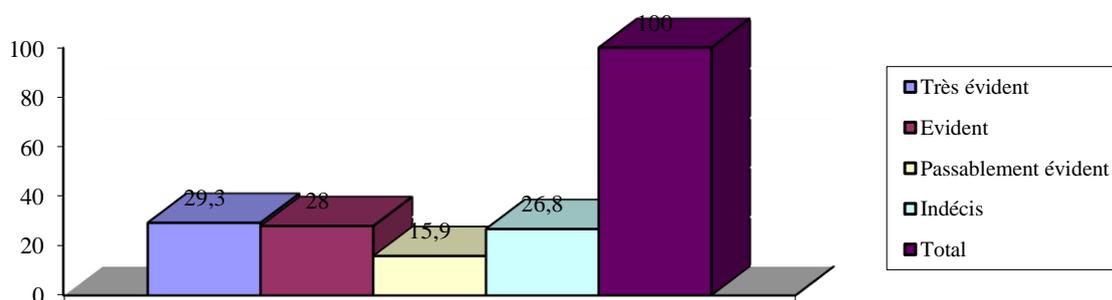


Source : Enquête de terrain 2023

Le tableau précédent laisse voir qu'il est « évident » pour 29,3% des enquêtés de considérer l'inclusion comme un facteur favorisant l'apprentissage et la vie sociale, tout comme 25,6% pour qui cette perception est « très évident ». Toutefois, 23,4% des enquêtés sont « indécis » contre 20,7% pour qui la perception est moins évidente.

Tableau 3: Répartition de l'échantillon selon l'accès à l'école des élèves du quartier

Q05. L'école accueille tous les élèves du quartier		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	24	29,3	29,3	29,3
	Evident	23	28,0	28,0	57,3
	Passablement évident	13	15,9	15,9	73,2
	Indécis	22	26,8	26,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	



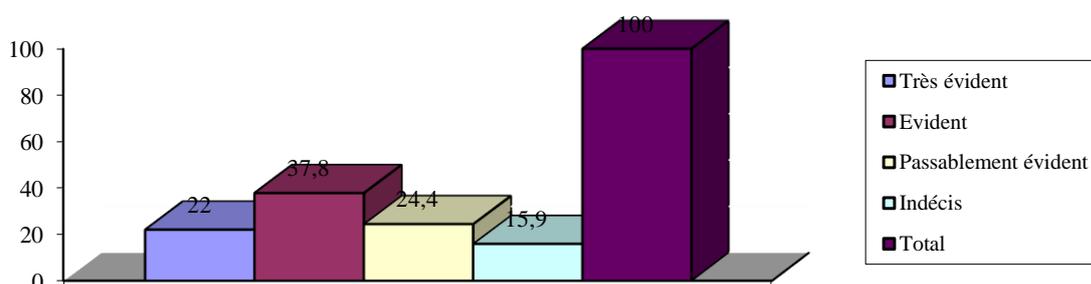
Source : Enquête de terrain 2023

Les données contenues dans ce tableau nous font savoir qu'il est, au premier abord, « évident » pour l'école d'accueillir tous les élèves du quartier avec un pourcentage cumulé de 57,3%. Tandis que 26,8% des interrogés sont « indécis » par rapport à la proposition. Ceci

pourrait s'expliquer par le fait, qu'au sein de l'école, les moyens disponibles pour ce faire ne sont pas à portée. Notons que 15,9% des interrogés, cela est faisable dans la limite du possible.

Tableau 4: Répartition de l'échantillon selon le recensement des élèves vulnérables par l'école

Q06. L'école recense les élèves présentant une vulnérabilité en son sein.		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	18	22,0	22,0	22,0
	Evident	31	37,8	37,8	59,8
	Passablement évident	20	24,4	24,4	84,1
	Indécis	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

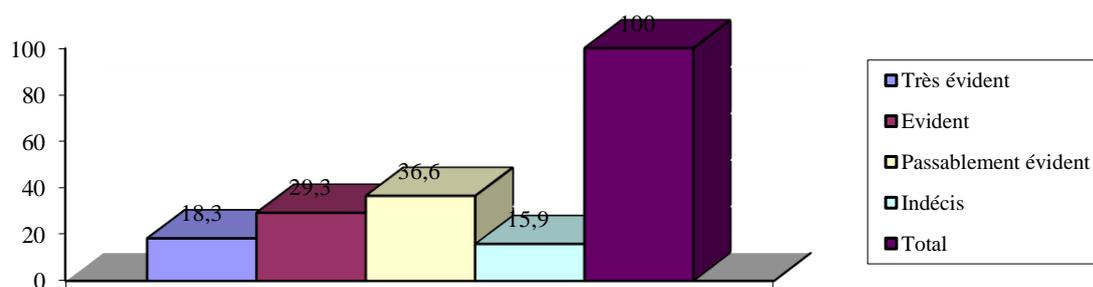


Source : Enquête de terrain 2023

De ce tableau, il en ressort qu'il est « évident » pour les écoles primaires de recenser les élèves vulnérables présents en son sein, avec un pourcentage cumulé de 59,8%. Toutefois pour 24,4% des échantillonnés, cet exercice reste « passablement évident », contre 15,9% qui n'ont pas d'informations sur la question.

Tableau 5: Répartition de l'échantillon selon la collaboration de l'école avec les services sociaux.

Q07. L'école collabore avec les services sociaux pour la prise en charge des plus vulnérables		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	15	18,3	18,3	18,3
	Evident	24	29,3	29,3	47,6
	Passablement évident	30	36,6	36,6	84,1
	Indécis	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

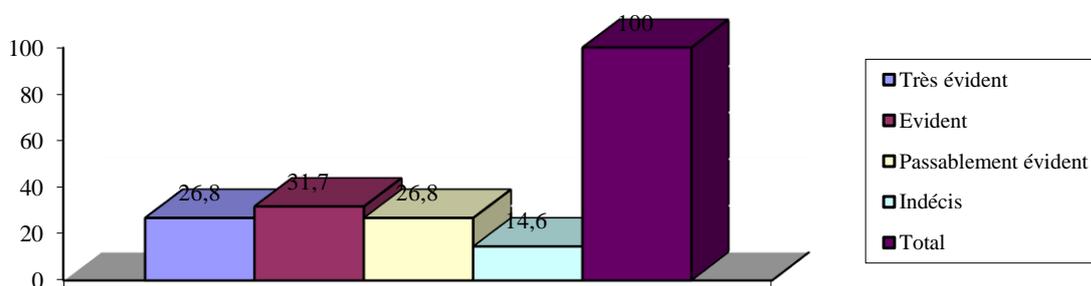


Source : Enquête de terrain 2023

La distribution des données contenues dans ce tableau montre à suffisance que la collaboration entre l'école et les services sociaux reste une pratique peu aisée et donc « passablement évident » pour l'école, avec un pourcentage cumulé de 84,1%. Par ailleurs, un taux non négligeable, soit 15,9% des échantillonnés n'ont pas d'avis.

Tableau 6: Répartition de l'échantillon selon le respect des différences au sein de l'école

Q08. L'école travaille à faire en sorte que tous respectent et valorisent les différences dans : les capacités, la culture, la religion et la spiritualité, le statut socio-économique, la nouveauté dans la communauté :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	22	26,8	26,8	26,8
	Evident	26	31,7	31,7	58,5
	Passablement évident	22	26,8	26,8	85,4
	Indécis	12	14,6	14,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	



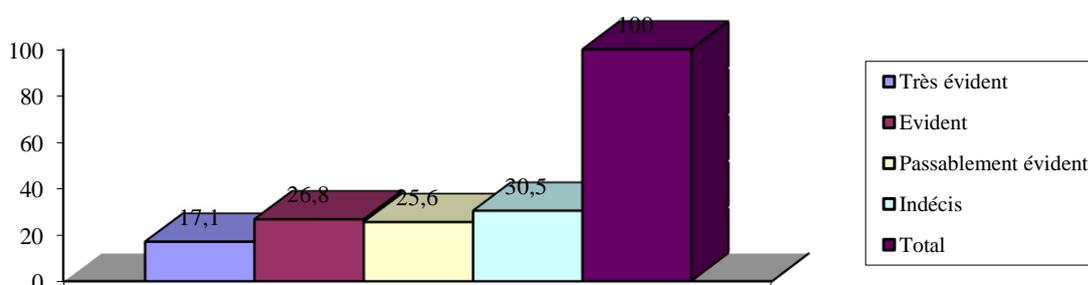
Source : Enquête de terrain 2023

L'observation des données contenues dans ce tableau laisse voir que le respect des différences est primordial au sein des écoles primaires. Il est donc « évident » pour l'école d'encourager ce respect des différences, traduit par un pourcentage cumulé de 58,5%. Dans d'autres circonstances, les enquêtés laissent comprendre que cette pratique est quelque fois délicate et donc « passablement évident » pour l'école et ce à 26,8%. Il faut noter que 14,6% des échantillonnés sont neutres.

4.1.3. Présentation et analyse des données sur les mécanismes existants au sein des écoles primaires.

Tableau 7: Répartition de l'échantillon selon la formation reçue par les administrateurs sur l'obligation des mesures d'adaptation

Q09. Les administrateurs scolaires ont reçu suffisamment de formation sur l'obligation législative/juridique de prendre des mesures d'adaptation :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	14	17,1	17,1	17,1
	Evident	22	26,8	26,8	43,9
	Passablement évident	21	25,6	25,6	69,5
	Indécis	25	30,5	30,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

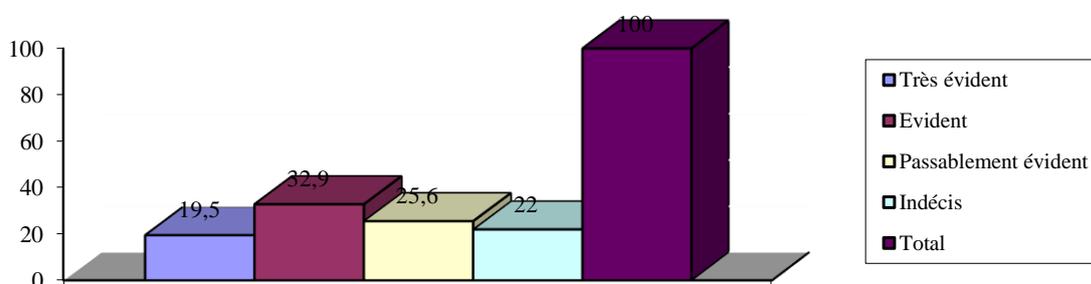


Source : Enquête de terrain 2023

Les données contenues dans ce tableau montrent qu'il est « passablement évident » pour les écoles de former les administrateurs sur l'obligation juridique de prendre des mesures d'adaptation, avec un pourcentage cumulé de 69,5%. D'autre part, pour 30,5% des interrogés, rien ne laisse croire à ladite formation.

Tableau 8: Répartition de l'échantillon selon le respect des lignes directrices sur les mesures d'adaptation par l'ensemble du personnel éducatif

Q10. Les administrateurs scolaires et les enseignants connaissent et suivent les lignes directrices sur les mesures d'adaptation à l'endroit des élèves ayant une incapacité :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	16	19,5	19,5	19,5
	Evident	27	32,9	32,9	52,4
	Passablement évident	21	25,6	25,6	78,0
	Indécis	18	22,0	22,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

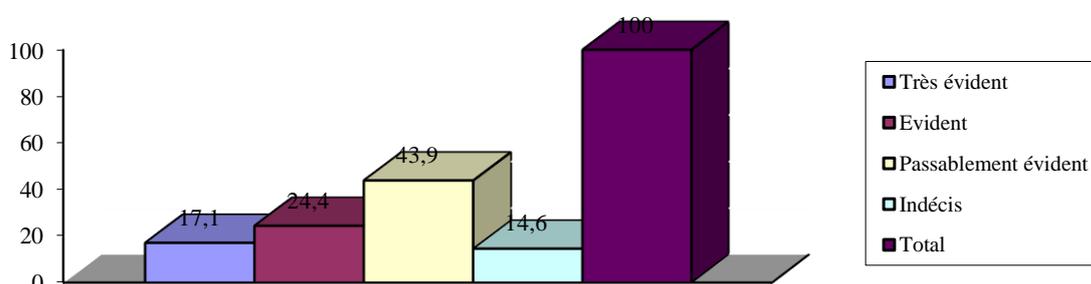


Source : Enquête de terrain 2023

Du tableau précédent, il en ressort qu'il est « évident » pour les administrateurs et les enseignants de suivre les lignes directrices sur les mesures d'adaptation en vue de l'inclusion, avec un pourcentage cumulé de 52,4%. Par ailleurs, pour 25,6% des enquêtés, cette pratique reste « passablement évident » tandis que 22% des enquêtés sont « indécis ».

Tableau 9: Répartition de l'échantillon selon la participation à la mise en œuvre de l'inclusion par la communauté scolaire

Q11. Les personnes au sein de la communauté scolaire vont de l'avant et prennent une part active dans la mise en œuvre de l'inclusion		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	14	17,1	17,1	17,1
	Evident	20	24,4	24,4	41,5
	Passablement évident	36	43,9	43,9	85,4
	Indécis	12	14,6	14,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

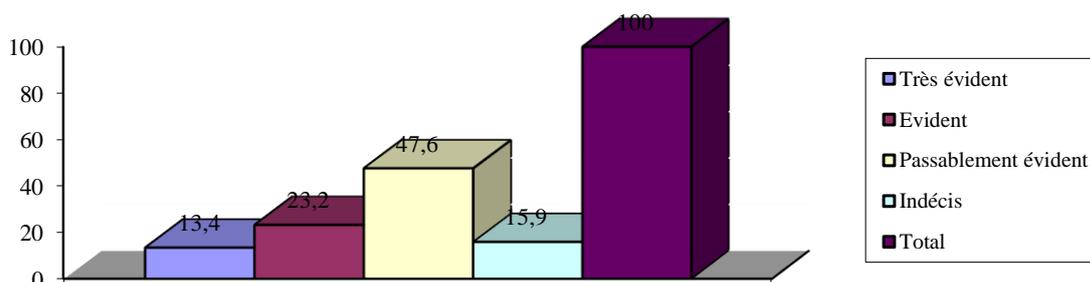


Source : Enquête de terrain 2023

Le tableau ci-dessus laisse voir que la mise en œuvre de l'inclusion n'est pas aisée mais est en marche au sein des écoles, ceci est traduit par un pourcentage cumulé de 85,4% pour la modalité « passablement évident » contre 14,6% pour la modalité « indécis ».

Tableau 10: Répartition de l'échantillon selon la place des pratiques inclusives en rapport au plan d'amélioration de l'école

Q12. Les pratiques inclusives sont documentées comme partie essentielle du plan d'amélioration de l'école :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	11	13,4	13,4	13,4
	Evident	19	23,2	23,2	36,6
	Passablement évident	39	47,6	47,6	84,1
	Indécis	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

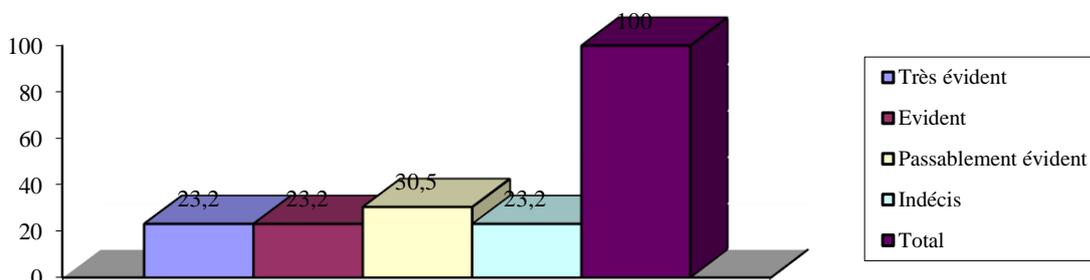


Source : Enquête de terrain 2023

La distribution des données contenues dans ce tableau, met en évidence que la documentation des pratiques inclusives comme partie essentielle du plan d'amélioration de l'école est pour la plupart des enquêtés « passablement évident » avec un taux de 47,6% contre 36,6% qui ont opté pour la modalité « évident ». Notons que pour 15,9% d'entre eux, rien ne laisse croire à cette documentation au sein de l'école.

Tableau 11: Répartition de l'échantillon selon l'accessibilité de l'école par l'ensemble élèves

Q13. L'administration de l'école, en collaboration avec le personnel, les élèves et la communauté, a fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre l'école accueillante pour tous, mais surtout pour l'ensemble des élèves :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	19	23,2	23,2	23,2
	Evident	19	23,2	23,2	46,3
	Passablement évident	25	30,5	30,5	76,8
	Indécis	19	23,2	23,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

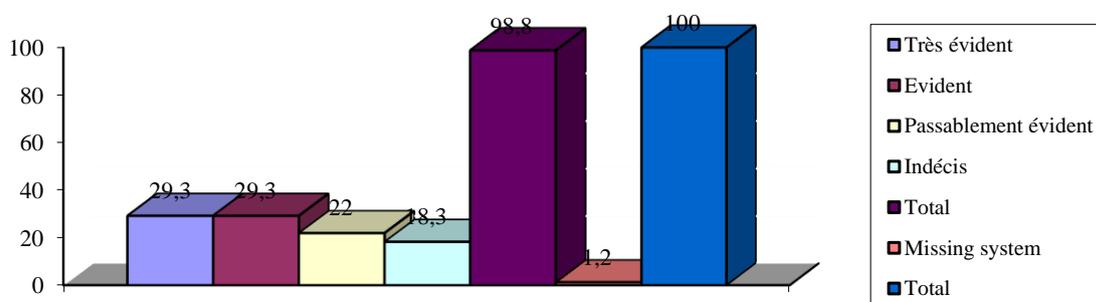


Source : Enquête de terrain 2023

L'observation des données de ce tableau montre que la collaboration de l'école avec les élèves et la communauté pour rendre l'école accueillante est un processus « passablement évident ». Toutefois, cette collaboration est « évidente » pour 46,3% des échantillonnés. On note que 23, % de ceux-ci sont neutres.

Tableau 12: Répartition de l'échantillon selon les connaissances des enseignants sur les principes et pratiques inclusives

Q14. Les enseignants connaissent bien les principes et les pratiques en lien avec l'inclusion scolaire		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	24	29,3	29,6	29,6
	Evident	24	29,3	29,6	59,3
	Passablement évident	18	22,0	22,2	81,5
	Indécis	15	18,3	18,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Manquant	Système	1	1,2		
Total		82	100,0		

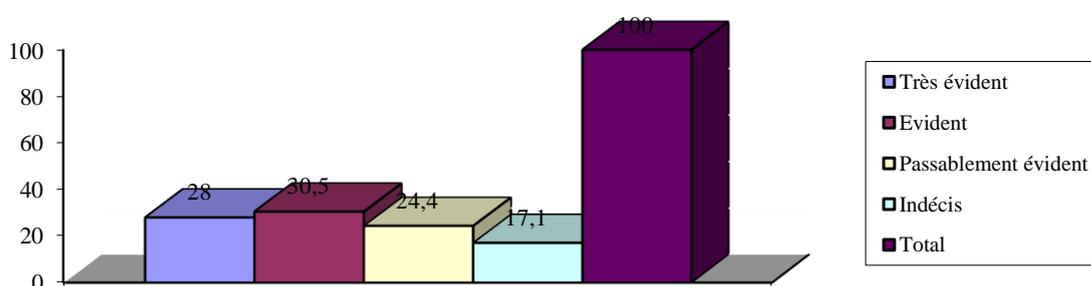


Source : Enquête de terrain 2023

Les données contenues dans ce tableau laissent voir que la connaissance sur les principes et pratiques inclusives est une évidence avec un pourcentage cumulé de 81,5%. Cependant, 18,1% de l'échantillon a un avis mitigé sur la question.

Tableau 13: Répartition de l'échantillon selon les connaissances du personnel éducatif sur la politique gouvernementale de l'inclusion

Q15. L'administration et le personnel de l'école connaissent la politique du gouvernement sur l'inclusion :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	23	28,0	28,0	28,0
	Evident	25	30,5	30,5	58,5
	Passablement évident	20	24,4	24,4	82,9
	Indécis	14	17,1	17,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

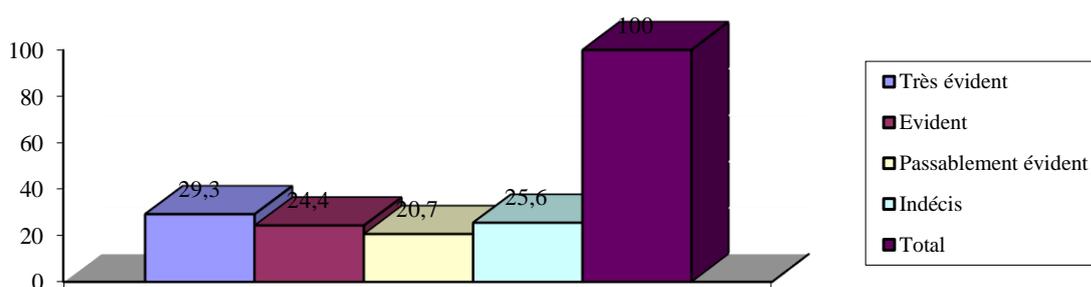


Source : *Enquête de terrain 2023*

De ce tableau, il ressort qu'il est évident que l'administration et le personnel de l'école connaissent la politique du gouvernement sur l'inclusion, avec un pourcentage cumulé de 82,9%. Tandis que 17,1% des enquêtés ne sont pas sûrs.

Tableau 14: Répartition de l'échantillon selon la réception d'une formation continue par les enseignants

Q16. Les enseignants reçoivent une formation continue :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	24	29,3	29,3	29,3
	Evident	20	24,4	24,4	53,7
	Passablement évident	17	20,7	20,7	74,4
	Indécis	21	25,6	25,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

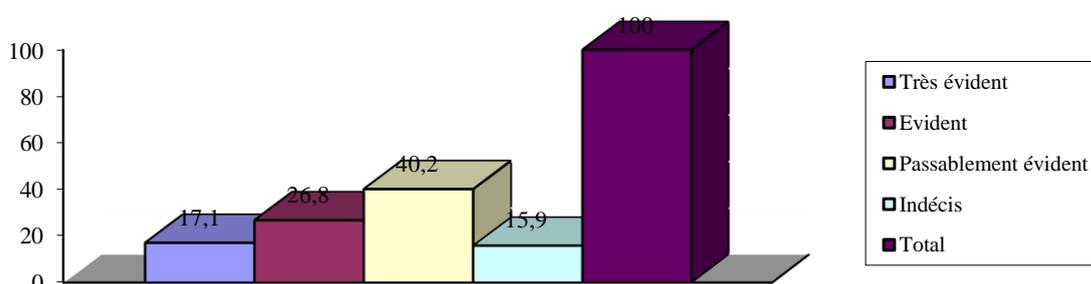


Source : Enquête de terrain 2023

Le tableau précédent laisse voir qu'il est très évident et ce à 29,3% que les enseignants reçoivent une formation continue contre 25,6% qui ne sont pas certains. D'autre part, 24,4% des enquêtés ont opté pour la modalité « évident » et 20,7% pour la modalité « passablement évident »

Tableau 15: Répartition de l'échantillon selon la pratique de la différenciation pédagogique

Q17. La différenciation pédagogique fait partie intégrante des pratiques pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves :		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	14	17,1	17,1	17,1
	Evident	22	26,8	26,8	43,9
	Passablement évident	33	40,2	40,2	84,1
	Indécis	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

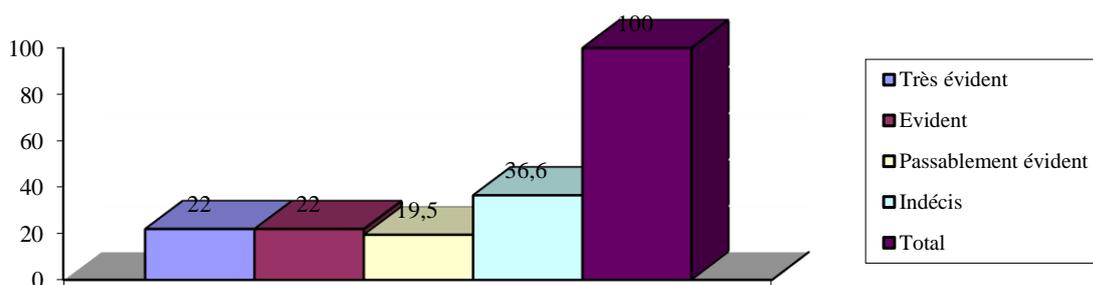


Source : Enquête de terrain 2023

La distribution des données contenues dans ce tableau montre que la différenciation pédagogique n'est pas considérée comme une pratique évidente pour la gestion de l'hétérogénéité des élèves, se justifiant par un pourcentage de 40,2% pour la modalité « passablement évident ». Toutefois, certains enquêtés affirment que celle-ci est « évidente » à 26,8% et « très évidente » à 17,1%. On pourrait comprendre que l'inclusion n'est pas au même niveau dans les différentes écoles. Notons que 15,9% des enquêtés demeurent « indécis ».

Tableau 16: Répartition de l'échantillon selon l'aménagement des salles de classe de l'école

Q18. Les salles de classes sont aménagées afin de faciliter l'apprentissage de tous		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	18	22,0	22,0	22,0
	Evident	18	22,0	22,0	43,9
	Passablement évident	16	19,5	19,5	63,4
	Indécis	30	36,6	36,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

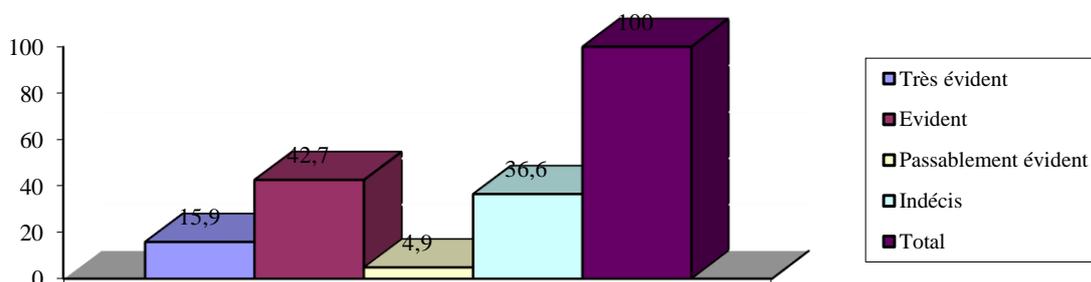


Source : Enquête de terrain 2023

L'observation des données ci-dessus met en exergue l'aménagement des salles de classes, dans l'optique de faciliter l'apprentissage reste un sujet sensible. Ceci se traduit par un taux de 36,6% pour la modalité « indécis », contre 19,4% pour la modalité « passablement évident ». Par ailleurs, certains enquêtés considèrent que l'aménagement des salles de classe est « très évident » pour les uns et « évident » pour d'autres, avec un pourcentage égal de 22%.

Tableau 17: Répartition de l'échantillon selon la collaboration entre l'équipe éducative et la municipalité

Q19. L'équipe éducative et la municipalité travaillent ensemble à établir les domaines prioritaires dans l'amélioration de l'inclusion au sein de l'école.		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	13	15,9	15,9	15,9
	Evident	35	42,7	42,7	58,5
	Passablement évident	4	4,9	4,9	63,4
	Indécis	30	36,6	36,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

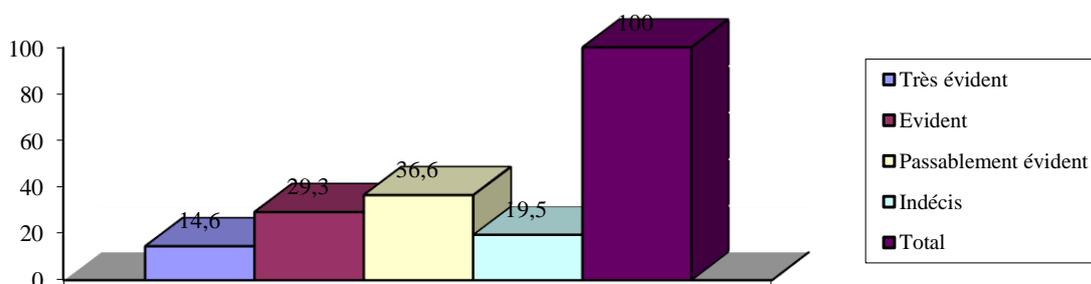


Source : Enquête de terrain 2023

Les données contenues dans ce tableau montre qu'il est évident pour les écoles de travailler avec la municipalité pour l'amélioration de l'inclusion, ceci se justifiant par un pourcentage cumulé de 63,4%. Une part non négligeable des enquêtés, soit 36,6% reste « indécis », traduisant le manque d'indicateurs au sein de l'école démontrant une collaboration entre celle-ci et la commune.

Tableau 18: Répartition de l'échantillon selon le soutien fourni par la commune d'arrondissement

Q20. Les mesures de soutien technologique, des services de soutien appropriés, ou des équipements adaptés, sont fournies par la commune d'arrondissement pour permettre aux élèves de participer au meilleur de leurs capacités dans le milieu d'apprentissage		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très évident	12	14,6	14,6	14,6
	Evident	24	29,3	29,3	43,9
	Passablement évident	30	36,6	36,6	80,5
	Indécis	16	19,5	19,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	



Source : Enquête de terrain 2023

Le tableau qui précède, laisse voir que 36,6% des enquêtés affirment qu'il est « passablement évident » que la commune fournisse à l'école le matériel nécessaire. Par contre 14,6% d'entre eux ont déclaré que c'est « très évident », tandis que 29,3% ont opté pour la modalité « évident ». Cependant 19,5% des enquêtés restent perplexes.

4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Il s'agit de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type exploratoire et que nos valeurs sont aussi quantitatives, nous avons utilisé le test de khi-deux (χ^2) dans la vérification de nos résultats.

Le χ^2 mesure la relation de contingence. En d'autres termes, il permet d'apprécier le degré de corrélation, de dépendance entre la variable dépendante et la variable indépendante.

Dans le cadre de cette étude, notre processus de vérification se fera pour chacune de nos hypothèses de recherche en quatre (4) phases ou étapes.

- La première étape consistera essentiellement à la formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).
- La deuxième étape sera celle de la présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elle, cette étape nous donnera un tableau croisé dynamique.
- La troisième étape quant à elle sera celle de la présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux (χ^2). En effet, à l'aide des données brutes des tableaux précédemment présentés, nous allons croiser les indices de chacune de nos variables indépendantes avec ceux des variables dites critères ou variables de contrôle. Les données obtenues desdits croisements nous permettront de détailler davantage et de mieux justifier les résultats issus de la vérification de nos hypothèses de recherche. Nous donnerons alors les χ^2 calculé et lu sur la table. Cette deuxième étape sera celle du choix de $\alpha = 0,05$ ici utilisé comme seuil de signification, du calcul des différents indicateurs nous ayant permis d'obtenir la valeur du χ^2 . A ces résultats, nous associerons ceux des calculs du coefficient de contingence, du coefficient de corrélation de Spearman et au besoin ceux du coefficient R de Pearson.

Pour ce faire, les formules de calcul ci-après nous ont alors permis grâce à la programmation de l'outil informatique, d'obtenir les résultats escomptés au terme de chaque processus analytique.

Formule de calcul du Khi-deux (χ^2).

$$\chi^2 = \sum \frac{(E_o - E_t)^2}{E_t} \quad \text{Avec } E_o = \text{effectif observé}$$

Et = effectif théorique

Il importe de signaler que pour les tests paramétriques à l'instar de celui du Khi-deux (χ^2), aucune case du tableau de contingence ne doit avoir un effectif théorique inférieur à 5. Car en effet, chaque fois qu'une case du tableau de contingence a un effectif théorique inférieur à 5, il faut, pour obtenir des résultats fiables, procéder à la correction du Khi-deux (χ^2) avec la formule de Yates qui est la suivante :

Formule de Khi-deux (χ^2) corrigé de Yates.

$$\chi^2 = \sum \frac{([Eo - Et] - 0,5)^2}{Et} \quad \text{Avec} \quad Eo = \text{effectif observé}$$

Et = effectif théorique

C'est ce que nous avons fait chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

La quatrième et dernière étape de notre processus analytique consistait donc en la décision. Pour cela, nous nous sommes donnés pour règle de décision :

- Si $\chi^2_{\text{cal}} < \chi^2_{\text{lu}}$, alors H_a est rejetée et H_o est retenue ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse n'ont aucun lien.
- Si $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$, alors H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

- **La première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_o).

H_a : Les mécanismes (textes législatifs) ne sont pas suffisamment définis dans les écoles primaires de Yaoundé VI afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves vulnérables.

H_o : Les mécanismes (textes législatifs) sont suffisamment définis dans les écoles primaires de Yaoundé VI afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves vulnérables.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé. Pour cette hypothèse le tableau de contingence comportant les items Q13 et Q05 a été retenu sachant que pour tout croisement, la valeur calculée du χ^2 pour un nombre de degré de liberté égal à 9 était supérieure à celle du χ^2 lu.

Tableau 19: Présentation du tableau de contingence pour HR1

		Q05. L'école accueille tous les élèves du quartier				Total
		Très évident	Evident	Passablement évident	Indécis	
Q13. L'administration de l'école, en collaboration avec le personnel, les élèves et la communauté, a fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre l'école accueillante pour tous, mais surtout pour l'ensemble des élèves :						
Très évident	Effectif	16	0	0	3	19
	Effectif théorique	5,6	5,3	3,0	5,1	19,0
Evident	Effectif	4	3	8	4	19
	Effectif théorique	5,6	5,3	3,0	5,1	19,0
Passablement évident	Effectif	3	7	5	10	25
	Effectif théorique	7,3	7,0	4,0	6,7	25,0
Indécis	Effectif	1	13	0	5	19
	Effectif théorique	5,6	5,3	3,0	5,1	19,0
Total	Effectif	24	23	13	22	82
	Effectif théorique	24,0	23,0	13,0	22,0	82,0

Source : Enquête de terrain 2023

- **La troisième étape :** présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 20: Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	60,983	9	,000	16,919
Rapport de vraisemblance	62,740	9	,000	
Association linéaire par linéaire	7,844	1	,005	
Coefficient de contingence	,653			
R de Pearson	,311			
Corrélation de Spearman	,339			
N d'observations valides	82			

4 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,01.

Source : Enquête de terrain 2023

- **La quatrième étape : Décision**

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur lue (χ^2 lu) soit $60,983 > 16,919$. Ce qui nous permet d'accepter

l'hypothèse de recherche HR1. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors, H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, les mécanismes (textes législatifs) ne sont pas suffisamment définis dans les écoles primaires de Yaoundé VI afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves vulnérables.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

- **La première étape :** formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_o).

H_a : Les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

H_o : Les écoles primaires de Yaoundé VI disposent de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

- **La deuxième étape :** présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé. Pour cette hypothèse le tableau de contingence comportant les items Q17 et Q08 a été retenu sachant que pour tout croisement, la valeur calculée du χ^2 pour un nombre de degré de liberté égal à 9 était supérieure à celle du χ^2_{lu} .

Tableau 21: Présentation du tableau de contingence pour HR2

		<i>Q08. L'école travaille à faire en sorte que tous respectent et valorisent les différences dans : les capacités, la culture, la religion et la spiritualité, le statut socio-économique, la nouveauté dans la communauté :</i>				<i>Total</i>	
		<i>Très évident</i>	<i>Evident</i>	<i>Passablement évident</i>	<i>Indécis</i>		
<i>Q17. La différenciation pédagogique fait partie intégrante des pratiques pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves :</i>	<i>Très évident</i>	<i>Effectif</i>	9	0	4	1	14
		<i>Effectif théorique</i>	3,8	4,4	3,8	2,0	14,0
<i>Evident</i>	<i>Effectif</i>	12	3	6	1	22	
		<i>Effectif théorique</i>	5,9	7,0	5,9	3,2	22,0
<i>Passablement évident</i>	<i>Effectif</i>	1	21	9	2	33	
		<i>Effectif théorique</i>	8,9	10,5	8,9	4,8	33,0
<i>Indécis</i>	<i>Effectif</i>	0	2	3	8	13	
		<i>Effectif théorique</i>	3,5	4,1	3,5	1,9	13,0
<i>Total</i>	<i>Effectif</i>	22	26	22	12	82	
		<i>Effectif théorique</i>	22,0	26,0	22,0	12,0	82,0

Source : Enquête de terrain 2023

- **La troisième étape :** présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 22: Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	65,838	9	,000	16,919
Rapport de vraisemblance	65,473	9	,000	
Association linéaire par linéaire	20,351	1	,000	
Coefficient de contingence	,667			
R de Pearson	,501			
Corrélation de Spearman	,506			
N d'observations valides	82			

10 cellules (62,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,90.

Source : Enquête de terrain 2023

- **La quatrième étape : Décision**

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur calculée (χ^2_{cal}) est supérieure à la valeur lue (χ^2_{lu}) soit $65,838 > 16,919$. Ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse de recherche HR2. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors, H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

4.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette partie s'attache à interpréter et discuter les résultats obtenus en rapport avec nos hypothèses de recherche, notamment les mécanismes définis pour la prise en charge des élèves vulnérables, ainsi que les ressources nécessaires à celle-ci.

4.3.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 1 : les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de mécanismes d'intervention pour assurer une inclusion scolaire effective des élèves vulnérables

L'éducation inclusive doit être considérée comme une partie de l'objectif plus vaste qui vise à rendre la société plus juste et moins discriminatoire pour toutes les populations marginalisées grâce à l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement d'un changement technique ou

organisationnel. Cela implique également un changement culturel et philosophique d'approche fondée sur un engagement pour le respect de chaque enfant. Mais cela implique aussi la reconnaissance des obligations du système éducatif à s'adapter et à répondre aux besoins et droits de chacune et chacun. Par conséquent, la législation au sein de tous les secteurs publics devrait mener à la fourniture de services qui améliorent les développements et processus visant à permettre l'inclusion dans l'éducation.

Une approche fondée sur les droits à l'éducation inclusive exige que l'on reconnaisse :

- Le droit à l'accès à l'éducation ;
- Le droit à une éducation de qualité ;
- Le droit au respect des droits de l'enfant au sein de l'éducation.

Ces trois dimensions toutes aussi importantes les unes que les autres, sont reliées entre elles et interdépendantes.

Pour atteindre ces droits, un large éventail de mesures législatives et politiques est nécessaire.

L'engagement des ministères de l'Éducation dans des politiques visant à introduire l'éducation inclusive n'est pas suffisant : une approche stratégique et un engagement à l'échelle du gouvernement sont également requis.

La législation spécifique de l'éducation et les politiques requièrent l'introduction du droit légal de chaque enfant à l'éducation inclusive, soutenue par une politique ou un plan global pour mettre en place les étapes et ressources nécessaires à sa mise en œuvre. Le soutien à la formation des enseignants, y compris les enseignants handicapés, travaillant dans des environnements inclusifs devrait être garanti, tout comme la reconnaissance du droit des enfants à l'enseignement en langue maternelle, y compris la langue des signes.

L'organisation de l'éducation inclusive et la responsabilité de l'éducation inclusive sont essentielles.

L'éducation des enfants vulnérables doit relever de la responsabilité des ministères de l'Éducation, mais tous les ministères du gouvernement doivent s'engager à supprimer les obstacles qui empêchent l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Ainsi, les ministères des finances, des transports, de la santé et du bien-être, ainsi que tous ceux qui sont responsables de la protection de l'enfance sont donc concernés.

Au-delà de la législation relative à l'éducation, une série de mesures, de lois et de politiques sont nécessaires pour construire une culture dans laquelle l'éducation inclusive peut être introduite et soutenue. Cela comprendra un engagement pour sortir des institutions spécialisées, mettre fin à la discrimination et lutter contre la violence à l'école mais, également, la reconnaissance du droit des enfants à exprimer leurs opinions et à ce qu'elles soient prises au sérieux dans tous les domaines qui les touchent.

L'adoption des lois pro inclusives entraîne une augmentation notable des élèves vulnérables dans les établissements scolaires ordinaires. Bien que le Cameroun ne dispose pas d'une définition arrêtée de l'éducation inclusive, les volontés politiques ne sont plus à remettre en question. C'est davantage le décalage entre ces intentions et les réalités des moyens de mise en œuvre, et donc de l'inclusion proprement dite, qui semble plus problématique. C'est distinctement que cette situation que Gardou (1998, P.3) définit comme la phase de l'intégration en intention à l'intérieur de laquelle sont inscrits dans les textes formels la nécessité et la valeur de l'hétérogénéité et en reconnaissant officiellement les vertus de l'interaction entre les personnes vulnérables et non.

Notons que la transformation de ces écoles revient à la charge des délégués régionaux. Cependant en milieu scolaire ordinaire, l'inclusion est encore peu développée. C'est face à cet état de fait que l'arrêté N°80/A/501 du 27 septembre 2023 portant sur la transformation de certaines écoles primaires publiques et d'application en écoles primaires publiques inclusives dans toutes les régions du pays.

De ce fait, les résultats obtenus à la suite de notre recherche confirme notre hypothèse première qui stipule que les mécanismes ne sont pas suffisamment définis au sein des écoles primaires publiques de Yaoundé VI pour la prise en charge des élèves vulnérables. S'agissant de la prise en charge, il s'agit de placer l'élève quelque soit son âge et ses difficultés d'apprentissage et d'adaptation pédagogique dans une classe ordinaire qui correspond à son âge dans une école de son quartier. Dans ce cas, l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire lui offre une éducation individualisée (Robichaud, Landry,1982: 451-452) qui permettra de renforcer son sentiment d'appartenance, d'acceptation au sein de l'école. Toutefois, l'inclusion d'un enfant vulnérable n'est pas l'affaire d'une personne, c'est obligatoirement la tâche d'une équipe. Elle est à envisager comme un élément constitutif et évolutif d'un processus de normalisation, c'est à dire devenir le moins possible dépendant tout en ayant des besoins spécifiques.

Ainsi, en ce qui concerne l'inclusion scolaire des plus vulnérables, la réussite relèverait de l'art de faire converger deux axes : la prise en charge éducative et la valorisation des rôles sociaux. Il s'agit de mettre en place les conditions de l'individualisation, de privilégier les conditions de différenciation pédagogique pouvant favoriser la valorisation de tout enfant au sein de l'école régulière pour qu'elle devienne un lieu de formation ouvert à tous les élèves.

4.3.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 2 : les ressources d'accompagnement sont insuffisantes dans les écoles primaires de Yaoundé VI

Au Cameroun, les initiatives visant à promouvoir et à mettre en œuvre l'Éducation inclusive n'ont pas été très souvent couronnées de succès dans leur ensemble. Les principaux obstacles étant le manque de ressources, les croyances socioculturelles inhibitrices, l'inaccessibilité des infrastructures pour les élèves en situation d'handicap et le manque de personnel formé aux besoins d'apprentissage de ces enfants. Cet état de l'inclusion est vraisemblable aux résultats de notre recherche qui confirme notre hypothèse selon laquelle, les écoles primaires publiques de Yaoundé VI ne disposent pas de ressources adéquates en terme de personnel et de matériel pour favoriser le processus d'inclusion scolaire. Parallèlement, une étude menée par Gambert et Al.(2008), a démontré que la prise en charge des élèves vulnérables à l'école constitue encore une difficulté palpable pour les enseignants.

Parlant de ressources, la formation des enseignants est rituellement enjeu de polémique, à la fois chargée de tous les maux et de tous les espoirs en éducation ; elle joue dans les discours des réformateurs un rôle tout aussi important que mal défini avec l'objectif de la scolarisation des élèves au sein de l'école ordinaire.(Mazereau, 2009).

Plus précisément, il s'agit de former dans un premier temps les responsables pédagogiques aux théories et approches de la pédagogie de l'inclusion, à la conception et à l'élaboration des supports pédagogiques en privilégiant les nouvelles méthodes d'enseignement fondées sur l'enseignement collaboratif et la diversification des pratiques pédagogiques. Cette formation est centrée sur l'acquisition et la maîtrise de compétences en rapport avec la pédagogie inclusive : méthodologie de pilotage des établissements, évaluation des acquis scolaires. Cependant, on relève que les formations demeurent timides, sont peu régulières et pas encore au profit des écoles qui accueillent les plus vulnérables.

La professionnalisation par la formation dans ses axes théorique et pratique permet d'identifier et remédier aux manques majeurs dans le déroulement pédagogique au niveau de la classe ordinaire accueillant des élèves vulnérables. Elle permet d'initier à la méthodologie de conceptions des activités propres à l'éducation inclusive à travers la maîtrise des notions de

base et des approches les plus récentes de la pédagogie inclusive ; la modernisation de la gestion pédagogique et administrative des établissements scolaires ; et l'amélioration des conditions de scolarisation inclusive et l'égalité des chances de réussite.

Par ailleurs, la formation traditionnelle des enseignants échoue souvent à prodiguer aux enseignants la compétence et les connaissances nécessaires pour soutenir l'apprentissage des élèves vulnérables dans les classes ordinaires. Tous les enseignants doivent avoir une formation initiale appropriée, un soutien continu et un perfectionnement professionnel permanent en éducation inclusive. Les enseignants qui sont formés en éducation inclusive sont capables de reconnaître et de valoriser la diversité parmi les élèves et dont plus positifs envers l'inclusion des élèves vulnérables dans les écoles. Il est important de réfléchir à la manière dont l'éducation inclusive est comprise dans la formation des enseignants puisque cela influence sa mise en œuvre.

Les enseignants se consacrent pleinement à assurer le droit de tous les enfants à l'éducation . Cependant ceux ci travaillent dans des conditions difficiles notamment: classes nombreuses, infrastructures insuffisantes ou inadéquates, manque de matériels de base pour l'enseignement et l'apprentissage , politiques et programmes scolaires rigides. Malgré les efforts déployés par les décideurs politiques, les directeurs d'écoles et les enseignants, de nombreux enfants n'ont toujours pas d'enseignants suffisamment formés et soutenus pour répondre à leurs besoins.

La formation des enseignants et le développement professionnel est un processus continu qui nécessite un investissement et un plan financier clair. Tous les enseignants ont besoin d'un perfectionnement professionnel continu et de haute qualité sur l'éducation inclusive. Au Cameroun la formation continue des enseignants sur l'éducation inclusive est offerte par les ONG ou des programmes financés par des donateurs.

L'éducation inclusive, qui pourrait être perçue comme un luxe ou relevant de la responsabilité des spécialistes, est cruciale pour s'assurer que tous les enfants aient accès à une éducation de qualité. Des enseignants bien formés, soutenus et motivés ont un impact sur la participation et la réussite de tous les enfants.

L'Enseignant titulaire de classe est probablement la pièce maîtresse du dispositif inclusif et la différenciation pédagogique est au cœur des démarches inclusives: « Le concept de dispositif scolaire destiné à des élèves à besoins spécifiques (inclusif ou non), véhicule avec lui, de facto, le concept de « différenciation » (différenciation à différents niveaux : enseignement,

évaluation, ressources, objectifs, etc.). (...) La pédagogie différenciée est considérée comme la clé de route de la pédagogie inclusive» (Ibid., p. 57 et 63). Évidemment, parler de différenciation implique de souligner que l'adaptation des pratiques dépend des évaluations formatives. Celles-ci permettent à l'enseignant de réguler ses interventions grâce à une attention soutenue aux difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages. Par là, il pourra donc, au besoin, proposer un étayage plus important, notamment à l'élève vulnérable.

L'inclusion scolaire est donc un processus dynamique qui nécessite un soutien continu et un perfectionnement professionnel des enseignants. Elle ne se limite pas à faire des adaptations à l'intérieur de la classe. Néanmoins, il n'existe aucun ensemble préétabli de compétences et de connaissances que tous les enseignants doivent connaître pour être capables d'enseigner dans des classes inclusives.

Remarquons que l'éducation inclusive peut être définie comme un dispositif pédagogique au sein duquel les écoles/ enseignants disposent de soutien éducatif et autres pour accueillir et inclure tous les apprenants dans toute leur diversité et quelque soit leur caractère exceptionnel dans la salle de classe ordinaire, dans l'école du quartier ; encourager la participation de tous les apprenants et le développement optimal de leur potentiel humain ; et encourager les apprenants à valoriser sur le plan social des relations avec divers pairs.

Ainsi, l'allocation des ressources devient primordiale car elle protégera le droit de chaque apprenant à recevoir une éducation de qualité en milieu ordinaire. La politique nationale d'éducation présente généralement les objectifs du système éducatif du pays, il incombe aux régions, municipalités et aux écoles de concrétiser ces objectifs en élaborant leurs propres plans pour mettre en place des activités qui permettront d'atteindre les objectifs visés. Il faudrait rééditer les ressources pédagogiques qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec la notion d'inclusion.

Les services de la communauté doivent collaborer étroitement avec les écoles pour que le soutien soit uniforme entre les structures. Ceci en accordant des fonds supplémentaires pour les aides (paquet minimum), l'équipement ou le personnel supplémentaire.

Il existe de solides arguments en faveur de la décentralisation des responsabilités du gouvernement au niveau local; la Loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes en son article 20 témoigne des compétences transférées aux communes. Cela permet d'adapter les services aux besoins locaux tout en accordant une plus grande démocratie et davantage de responsabilités au niveau local. Cette décentralisation encourage et soutient des pratiques innovantes qui peuvent répondre aux besoins spécifiques

des communautés, des écoles et des apprenants au sein même des communautés locales. Ainsi, on peut avancer l'idée que les prises de décisions devraient « se dérouler au niveau le plus approprié, qui, souvent, s'avère être le plus bas niveau possible ». Toutefois, la décentralisation pose des défis à plusieurs niveaux :

- Elle peut mener à de grandes variations en termes de qualité et de types de services, et donc, au final, entraîner des inégalités ;
- Les décideurs locaux peuvent établir des priorités et prendre des décisions qui, finalement, excluent plutôt qu'incluent de l'éducation les enfants handicapés ;
- La capacité de développer l'éducation inclusive, au niveau local, peut être limitée ;
- Les budgets décentralisés doivent être suffisants pour permettre aux autorités locales de fournir des niveaux de services adéquats.

Il est possible de changer une école avec les ressources disponibles , le problème n'est pas d'attribuer plus de ressources mais d'utiliser différemment celles disponibles. (Directeur Général, responsable de l'éducation et des services sociaux, Essunga, 2014)

Conclusion

Dans ce dit chapitre, nous avons fait ressortir une analyse descriptive des données collectées et consignées dans des tableaux et matérialisées par des graphiques. Par la suite nous avons à l'aide de la règle statistique du Khi-deux vérifier et confirmer les hypothèses émises au début de notre recherche notamment les conditions peu favorables à l'inclusion scolaire des élèves vulnérables. En fin, nous avons discuté les résultats obtenus en comparaison aux hypothèses de recherche formulées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce mémoire portant sur le dispositif d'inclusion scolaire, nous avons exploré les contours de ce champ relativement nouveau. Aujourd'hui, les défis de la scolarisation des enfants exigent une professionnalisation des métiers qui lui sont rattachés. L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement.

Malgré les efforts déployés par l'État, et le dévouement des associations, il y'a urgence de repenser une stratégie globale incluant dans une synergie tous les acteurs concernés afin d'approfondir la réflexion et l'analyse de l'état des lieux de la prise en charge éducative des élèves vulnérables en milieu scolaire ordinaire.

À cela, s'ajoutent des crises qui impliquent des déplacements, des changements climatiques. Ces défis pèsent sur le système éducatif, entre 2020-2023 243 millions d'enfants ont été frappés par des crises (Source: 60ème symposium sur la planification de l'éducation). Il s'agit d'apprenants leaders de demain.

Partant de cette théorisation, nous nous sommes posés la question de recherche suivante : "Les écoles assurent-elles une prise en charge convenable des élèves vulnérables ?"

Pour y répondre, nous avons formulé l'hypothèse comme hypothèse générale : "les conditions existantes au sein des écoles primaires ne contribuent pas une prise en charge convenable des élèves vulnérables". L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux deux hypothèses de recherche suivante :

HR1 : Les mécanismes (textes législatifs) ne sont pas suffisamment définis dans les écoles primaires de Yaoundé VI afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves vulnérables.

HR2 : Les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

Suivant ces hypothèses, deux objectifs spécifiques ont également été formulées comme suit :

OS1 : Déterminer les mécanismes en vigueur pour favoriser l'inclusion scolaire dans les écoles primaires de Yaoundé VI

OS2 : Déterminer si les écoles primaires de Yaoundé VI disposent de ressources adéquates en termes de personnel et de matériel pour garantir une prise en charge réussie des élèves vulnérables.

Ainsi, dans cette recherche, notre objectif était de comprendre, notamment où se situait l'école dans la mise en place du dispositif d'inclusion scolaire. Nous avons pu constater un écart entre les attentes des acteurs éducatifs sur l'école inclusive et les moyens actuels. La plupart des acteurs ressentent un fort manque de moyens humains et/ou matériels pour permettre l'inclusion des élèves vulnérables. Nous relevons également que les enseignants ont un besoin fort de formation pour faciliter et aider ceux-ci. Sans ces formations, certains enseignants préfèrent ne pas recevoir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le cadre méthodologique s'est appuyé sur une méthode mixte. Notre recherche étant de type évaluative, elle nécessitait donc l'aspect qualitatif perceptible par l'expérience des participants et quantitatif pour avoir une vue d'ensemble de l'éducation inclusive dans l'arrondissement de notre recherche. Le questionnaire a donc été passé à 82 personnels enseignants des différentes écoles primaires publiques de Yaoundé VI.

Statistiquement, la présentation des résultats et analyse des données descriptives a précédé l'analyse et la présentation des données corrélationnelles à partir du Khi-deux (Pearson, 1900). Cette vérification par la règle du Khi-deux a confirmé notre hypothèse selon laquelle les conditions existantes au sein des écoles primaires ne contribuent pas à une prise en charge convenable des élèves vulnérables. Ce qui traduit des manquements dans le processus d'éducation inclusive au dans cet arrondissement.

Une pédagogie inclusive implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant (Rousseau, 2009). Néanmoins de nombreux enfants rencontrent des obstacles et des difficultés pour la scolarisation et sont encore exclus d'une scolarité ordinaire. S'ils ont pu franchir les portes des écoles, ils sont souvent réorientés vers des établissements spécialisés.

En effet, la difficulté d'intégration semble proportionnelle à l'âge, plusieurs sont intégrés au primaire et ne le sont plus au secondaire. Il reste donc beaucoup à faire, notamment en matière de facilitation de l'accès et de l'accueil de ces enfants dans les établissements scolaires, de renforcement des capacités des enseignants par la formation continue et de la promotion et renouvellement des techniques pédagogiques en cohésion avec la demande sociale et le contexte actuel. Il est parfois plus aisé de mettre en place une éducation inclusive lorsque l'on démarre un nouveau système que de défaire et de reconstruire des services existants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainscow, M., Muijs, D. Et West, M., (2006). « *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances*, NCSL.
- Ainscow, Mel. (2004). « *Les besoins éducatifs spécifiques en classe. Guide pour la formation des enseignants.* » UNESCO.
- Barrère, A. (2016). *La montée des es efficac : un nouvel âge de l'organisation scolaire*, Carrefour de l'éducation (N°36, Novembre 2016), <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-95.htm>
- Bélangier, M. (Mai 2006). *les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées*, www.ophq.gouv.qc.ca
- Benoit, H., (2012). « *Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration* » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 6579
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bonvin, P. et al. / ALTER, *European Journal of Disability Research* 7 (2013) 127–134, Elsevier Masson SAS on behalf of Association.
- Booth, T. Et Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in school* , CSIE.
- Christophe Marsollier (2021). *La vulnérabilité à l'école: de quoi s'agit-il ?*, Réseau Canopé
- Curchod-Ruedi, D., Ramel S., Bonvin P. et al. (2013). *Inclusion scolaire : de l'injonction Sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces*, ALTER,
- Document final de la conférence régionale préparatoire à la 48ème session de la conférence internationale de l'éducation (CIE) , 17 et 18 Septembre 2008, Yaoundé, Cameroun
- Ebersold, S., (2012.). « *Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels Et méthodologiques* » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INSHEA, 4555

- Éducation, Agence européenne pour le développement des besoins spéciaux. « *Profil des enseignants Inclusifs.* », Odense: Agence européenne pour le développement des besoins spéciaux en éducation, 2012.
- Figari, G. (2008). *L'évaluation des dispositifs éducatifs. Mesure et évaluation en Éducation*, 31(3), 77–93. <https://doi.org/10.7202/1024966ar>
- Gardou C. (2006). *Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la Mutation*, Dans *Reliance* 4(22), 91-98, Éditions Érès
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Erès.
- Gardou, C. (2013). *La société inclusive : de quoi parle-t-on ?*, Erès.
- Gaudet, J. & Lapointe, C. (2002). *L'équité en éducation et en pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), 287–304. <https://doi.org/10.7202/1079535ar>
- Guimdo D. (1998). *les bases constitutionnelles de la décentralisation au Cameroun*, Érudit.
- Haenni Hoti, A. (2015). *Équité- discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Herrou, C. Korff -Sausse, S. (1999). *Intégration collective de jeunes handicapés. Semblables et différents*. Paris : Erès.
- In DIONNE Carmen et ROUSSEAU Nadia. « *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* ». 7-32. Collection Éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, J.L. (2002). *Personnel éducatif et implication au travail. Pédagogie spécialisée, 1*, Lausanne.
- Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive, la pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)*, Centre universitaire de Pédagogie curative Université de Fribourg (Suisse).
- Mazereau, Ph. (2009). « *La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements* ». Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 42, 14., CIRNEF.
- Mingrone & H. Lauper (Eds), *Intégration: L'école en changement* (87-100). Berne: Haupt.

- Mintya, R. D. (2018). *La décentralisation et les ODD de l'ONU au Cameroun*, Aimf.
- Ngo Melha E. (2013). *Éducation inclusive en Afrique Subsaharienne*, l'Harmattan.
- Note d'orientation , *promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'ouest et en Afrique centrale* (novembre 2020), Sightsavers.
- Pelletier L. (juin 2020). *Le concept de l'inclusion et ses défis* , Ressources.
- Perspectives (2008), vol XXVIII,n°1 mars 2008, UNESCO
- Prud'homme L, et Al. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et des pratiques*, deBoeck Supérieur.
- Reverdy Catherine (février 2019). *D'où vient l'école inclusive ?*, Edubref.
- Robichaud, O., Landry, R. (1982). « *Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire* ». Revue des sciences de l'éducation, 3(3), Érudit.
- Rousseau N, (2009), *Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive*, Formation et pratiques d'enseignement en questions n° 9 / 2009 / pp. 97-115, Université du Québec
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (Eds). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G., Vienneau, R. (2013). *L'inclusion pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*, 71-90, peDOCS.
- Tchombe, T. (2017). « *Rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun* ». Center For child & family development & education / Unesco chair Cameroon.
- Thomazet S. (2008). « *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* ». Revue des Sciences de l'éducation, volume 34, No 1, p. 123-139.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27
- Tremblay, P. (2012). *L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : Développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39–68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- UNESCO (2006). *principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Education pour tous*.

UNESCO (2020). *Inclusion et éducation : tous sans exception*

Vienneau R. (2006). « *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion* », Université de Moncton.

Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignant(e)s face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Unpublished doctoral dissertation*, Université de Montréal, Montréal

Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Vienneau, R. (2004). *Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement Social*, Érudit.

Webinaire Livret 3, *Législation et politique pour l'éducation inclusive*, UNICEF.

ANNEXES

Annexe 1 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
---	---	--

Le Doyen
The Dean

N° 459 /23/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **MODO MPONGO Tamare Sandra**, Matricule 21V3795 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *PLANIFICATION DE L'EDUCATION*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr MANIFI Maxime**. Son sujet est intitulé : « *Evaluation du dispositif d'inclusion scolaire des élèves vulnérables en contexte de crise et de décentralisation* ».

Je vous salue et vous remercie de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le... 16 JAN. 2023...

Pour le Doyen et par ordre

NGO Etienn
 Professeur

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE CURRICULA
 ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTEMENT OF CURRICULUM
 AND EVALUATION

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PERSONNELS ÉDUCATIFS DES ÉCOLES PRIMAIRES DE YAOUNDÉ VI

Chers personnels éducatifs, le questionnaire qui vous est adressé a été élaboré pour une recherche académique. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses, nous vous prions de le remplir à partir de vos idées personnelles et sincères.

Consigne : Voici des lignes directrices qui vous aideront à savoir comment répondre aux énoncés :

1. **Très évident** : Selon de nombreuses indications, l'énoncé est vrai ; il serait difficile de trouver une façon de l'améliorer.
2. **Évident** : Selon de nombreuses indications, l'énoncé est vrai, mais quelques points pourraient être renforcés.
3. **Passablement évident** : Selon certaines indications, l'énoncé est vrai, mais il y a de nombreux points à améliorer ou des possibilités de renforcement.
4. **Indécis** : Selon de nombreuses indications, l'énoncé n'est ni vrai, ni faux et ne permet pas de dire quel point pourrait être renforcé ou non
5. **Pas du tout évident** : Aucune indication n'appuie l'énoncé.

Pour répondre, écrivez le numéro de la réponse qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire dans la case de la colonne de droite ou alors écrivez lisiblement votre réponse à l'endroit réservé à cet effet.

Q01. Indiquez si vous êtes : 1. Administrateur scolaire 2. Enseignant 3. Autre (précisez) : _____	<input type="checkbox"/>
Q02. Genre ? 1. Masculin 2. Féminin	<input type="checkbox"/>

<p>Q03. Votre niveau d'expérience :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Moins de 5ans 2. 05-09ans 3. 10-14ans 4. 15-19 ans 5. 20 ans et plus 	<input type="checkbox"/>
<p>Q04. L'inclusion est perçue comme un moyen d'accroître la participation des élèves à l'apprentissage et à la vie sociale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q05. L'école accueille tous les élèves du quartier</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q06. L'école recense les élèves présentant une vulnérabilité en son sein.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q07. L'école collabore avec les services sociaux pour la prise en charge des plus vulnérables</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>

<p>Q08. L'école travaille à faire en sorte que tous respectent et valorisent les différences dans : les capacités, la culture, la religion et la spiritualité, le statut socio-économique, la nouveauté dans la communauté :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q09. Les administrateurs scolaires ont reçu suffisamment de formation sur l'obligation législative/juridique de prendre des mesures d'adaptation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q10. Les administrateurs scolaires et les enseignants connaissent et suivent les lignes directrices sur les mesures d'adaptation à l'endroit des élèves ayant une incapacité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>

<p>Q11. Les personnes au sein de la communauté scolaire vont de l'avant et prennent une part active dans la mise en œuvre de l'inclusion (les administrateurs scolaires, les enseignants, les élèves, les parents et les tuteurs, Les autres employés de l'école) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q12. Les pratiques inclusives sont documentées comme partie essentielle du plan d'amélioration de l'école :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 	

<ol style="list-style-type: none"> 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q13. L'administration de l'école, en collaboration avec le personnel, les élèves et la communauté, a fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre l'école accueillante pour tous, mais surtout pour l'ensemble des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q14. Les enseignants connaissent bien les principes et les pratiques en lien avec l'inclusion scolaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q15. L'administration et le personnel de l'école connaissent la politique du gouvernement sur l'inclusion :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q16. Les enseignants reçoivent une formation continue :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q17. La différenciation pédagogique fait partie intégrante des pratiques pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q18. Les salles de classes sont aménagées afin de faciliter l'apprentissage de tous</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q19. L'équipe éducative et la municipalité travaillent ensemble à établir les domaines prioritaires dans l'amélioration de l'inclusion au sein de l'école.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 	

<ul style="list-style-type: none"> 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>
<p>Q20. Les mesures de soutien technologique, des services de soutien appropriés, ou des équipements adaptés, sont fournies par la commune d'arrondissement pour permettre aux élèves de participer au meilleur de leurs capacités dans le milieu d'apprentissage commun</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Très évident 2. Évident 3. Passablement évident 4. Indécis 5. Pas du tout évident 	<input type="checkbox"/>

Merci pour votre participation !

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE CURRICULA
 ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTEMENT OF CURRICULUM
 AND EVALUATION

QUESTIONNAIRE ADDRESSED TO EDUCATIONAL STAFF IN PRIMARY SCHOOLS IN YAOUNDÉ VI

Dear educational staff, the questionnaire sent to you was developed for academic research. While guaranteeing the confidentiality of your responses, we ask you to fill it out based on your personal and sincere ideas.

Order: Here are guidelines to help you know how to respond to the statements:

1. **Very obvious:** There are many indications that the statement is true; it would be difficult to find a way to improve it.
2. **Obvious:** There are many indications that the statement is true, but a few points could be strengthened.
3. **Fairly obvious:** There are indications that the statement is true, but there are many areas for improvement or opportunities for strengthening.
4. **Undecided:** According to numerous indications, the statement is neither true nor false and does not allow us to say which point could be reinforced or not
5. **Not at all obvious:** There is no indication to support the statement.

To answer, write the answer number that best corresponds to what you want to say in the box in the right column or write your answer legibly in the space provided for this purpose.

Q01. Indicate if you are: 1. School administrator 2. Teacher 3. Other (specify): _____	_
Q02. Gender ? 1. Male 2. Feminine	_
Q03. Your level of experience: 1. Less than 5 years old 2. 05-09 years 3. 10-14 years 4. 15-19 years old 5. 20 years and over	_

<p>Q04. Inclusion is seen as a means of increasing student participation in learning and social life</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q05. The school welcomes all students from the neighborhood</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q06. The school identifies students presenting a vulnerability within it.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q07. The school collaborates with social services to care for the most vulnerable</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q08. The school works to ensure that all respect and value differences in: abilities, culture, religion and spirituality, socio-economic status, newness in the community:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q09. School administrators have received sufficient training on the legislative/legal duty to accommodate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q10. School administrators and teachers are aware of and follow the guidelines for accommodating students with disabilities:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 	

3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q11. People within the school community step forward and take an active role in implementing inclusion (school administrators, teachers, students, parents and guardians, other school employees school) : 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q12. Inclusive practices are documented as an essential part of the school improvement plan: 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q13. The school administration, in collaboration with staff, students and the community, has done everything in its power to make the school welcoming for everyone, but especially for all students: 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q14. Teachers are familiar with the principles and practices related to educational inclusion 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q15. School administration and staff are aware of the government's policy on inclusion: 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q16. Teachers receive continuing training: 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious	<input type="checkbox"/>
Q17. Educational differentiation is an integral part of educational practices to manage student heterogeneity:	<input type="checkbox"/>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q18. The classrooms are designed to facilitate learning for all.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q19. The educational team and the municipality work together to establish priority areas in improving inclusion within the school.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>
<p>Q20. Technological support measures, appropriate support services, or adapted equipment are provided by the district municipality to enable students to participate to the best of their abilities in the common learning environment.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Very obvious 2. Obvious 3. Fairly obvious 4. Undecided 5. Not at all obvious 	<input type="checkbox"/>

Thank you for your participation!

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	4
Introduction	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	4
1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	12
1.2.1. Question principale	12
1.2.2. Questions spécifiques	12
1.3. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE	13
1.3.1. Hypothèse générale	13
1.3.2. Hypothèses spécifiques	13
1.4. OBJECTIFS E LA RECHERCHE	13
1.4.1. Objectif principal	13
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE	14
1.5.1. Intérêt Scientifique	14
1.5.2. Intérêt pédagogique	15
1.5.3. Intérêt social.....	16
1.6. DÉLIMITATION DU SUJET	17
1.6.1. Délimitation thématique	17
1.6.2. Délimitation géo temporelle	17
Conclusion.....	18
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	19
Introduction	19
2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS.....	19

2.2.	ETAT DES LIEUX DE L'INCLUSION AU CAMEROUN	27
2.3.	L'INCLUSION SCOLAIRE.....	30
2.3.1.	Les fondements de l'inclusion scolaire	31
2.3.2.	Les étapes vers l'inclusion.....	32
2.3.3.	Les enjeux de l'inclusion scolaire	33
2.3.4.	Les caractéristiques des écoles inclusives	34
2.3.5.	Les conditions à l'inclusion scolaire	35
2.3.6.	La pédagogie inclusive	37
2.3.6.1.	La formation des enseignants	39
2.3.6.2.	La gestion de la diversité.....	39
2.3.6.3.	La rupture avec l'enseignement traditionnel	40
2.3.6.4.	Les principes de la pédagogie universelle	40
2.3.6.5.	Les conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive.....	41
2.3.6.6.	Les initiatives internationales de bonnes pratiques.....	41
2.4.	THÉORIES	44
2.4.1.	La théorie de l'inclusion sociale	44
2.4.2.	Le modèle écologique du développement humain.....	48
	Conclusion.....	52
	CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	53
	Introduction	53
3.1.	RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES.....	53
3.1.1.	Rappel des questions de recherche	53
3.1.2.	Rappel des hypothèses de recherche.....	53
3.2.	PRÉSENTATION DU SITE DE L'ETUDE : PRESENTATION DE LA VILLE DE YAOUNDE.....	56
3.2.1.	Présentation de la commune d'arrondissement de Yaoundé VI	57
3.3.	TYPE DE RECHERCHE	58
3.4.	POPULATION ET ÉCHANTILLON	59
3.4.1.	Population de l'étude	59
3.4.2.	Technique d'échantillonnage utilisée.....	60
3.4.3.	Description de l'échantillon d'étude.....	60
3.5.	LA COLLECTE DE DONNÉES	61
3.5.1.	L'instrument de collecte de données	61
3.5.2.	Présentation du questionnaire.....	62

3.6. LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES	62
3.6.1. La pré-enquête.....	62
3.6.2. L'enquête.....	63
3.7. TECHNIQUE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES	63
Conclusion.....	64
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	65
Introduction	65
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	65
4.1.1. Présentation et analyse des données sociodémographiques du personnel éducatif.	66
4.1.2. Présentation et analyse des données sur la prise en charge des élèves vulnérables au sein des écoles primaires.	68
4.1.3. Présentation et analyse des données sur les mécanismes existants au sein des écoles primaires.	73
4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	85
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1	86
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2	88
4.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	89
4.3.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 1 : les écoles primaires de Yaoundé VI ne disposent pas de mécanismes d'intervention pour assurer une inclusion scolaire effective des élèves vulnérables	89
4.3.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche 2 : les ressources d'accompagnement sont insuffisantes dans les écoles primaires de Yaoundé VI.....	92
Conclusion.....	95
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	98
ANNEXES	102
TABLE DES MATIERES.....	112