

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
(CRFD) HUMAINES, SOCIALE ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
ÉDUCATIVES ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION

**L'APPROCHE INCLUSIVE DANS LE PLAN
SECTORIEL D'ÉDUCATION 2013-2020 : BILAN ET
PERSPECTIVES D'INTEGRATION DANS LES
ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES INCLUSIVES
D'APPLICATION DE LA RÉGION DU CENTRE**

Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 27 Septembre 2024

Filière : **management de l'Éducation**
Option : **planification des systèmes éducatifs**

Par

Hyacinthe Aristide NYOUMEA NLOMTIT

Titulaire d'une Licence en gestion des entreprises

Matricule : **20V3552**



Qualités	jury Noms et grade	Universités
Président	Pierre FONKOUA, Pr	UYI
Rapporteur	Félix Nicodème BIKOÏ, Pr	UYI
Examineur	Alexi-Bienvenu BELIBI, MC	UYI

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
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	viii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE :	6
CADRE THEORIQUE	6
CHAPITRE I PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	7
CHAPITRE II : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES.....	27
DEUXIEME PARTIE :	51
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	51
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	51
CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DE CONTENUE	72
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	93
CONCLUSION.....	108
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	cviii
TABLE DES MATIERES	cviii

**A ma charmante épouse Mme Régine Laure NYOUMEA, à mes parents et beaux-
parents.**

REMERCIEMENTS

Cette recherche est le fruit de deux années de travail, avec un parcours parsemé de moments difficiles, de questionnements profonds et parfois superficiels, des moments de doute et de confiance. Il est également important et opportun de prendre quelques lignes pour témoigner de notre reconnaissance aux personnes ressources de ce travail.

Mes remerciements sont tout d'abord particulièrement destinés à notre directeur de mémoire, Prof. BIKOI Félix Nicodème. Je lui suis reconnaissant pour ses précieux conseils et son engagement qui m'ont permis de surmonter les moments difficiles. Egalement mes remerciements vont à l'endroit de Prof. FONKOUA Pierre et Prof. BELIBI Alexi-Bienvenu pour leurs suggestions tout au long de notre présentation.

J'exprime également toute mon infinie reconnaissance au doyen de la faculté des sciences de l'éducation le Professeur BELA Cyrille Bienvenu, ainsi que le Professeur MAINGARI Daouda, chef de département de Curricula et Evaluation, pour leur soutien et leur disponibilité à l'endroit des étudiants.

Ma reconnaissance s'adresse également à tout le staff administratif de CEV et à tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Education qui m'ont offert non seulement un cadre approprié pour mes études mais aussi et surtout des enseignements de qualité utiles à ma recherche.

Mes remerciements vont également vers le directeur de l'EPPIA de Nkolndongo Mr OWONO MBARGA Georges ainsi qu'aux champions, point focaux et enseignants pour leur marque d'engagement sans oublier L'Expert Sectoriel M. TCHAMENI Apollinaire, Dr NDJONMBOG Joseph Roger, le point focal éducation inclusive à la délégation régionale du MINEDUB Mme ONDOBO Alice, M. EVOE Etienne chargé d'Etude Assistant à la Cellule de Planification du MINEDUB pour leur engagement à la réussite de la collecte des données terrain.

A mes parents M.et Mme BANLOK, à mes enfants, Nyoumea katy, Nyoumea Carel Ezra, Nyoumea Fils Israël, Nyoumea Anaïs, à mes frères et beaux-frères, mais surtout à Thierry BANEN, Stéphane MONGO, BELLA NDONGO Theodore qui sont les premiers à m'avoir soutenu tout au long de mon cheminement, j'exprime ici ma reconnaissance pour leur amour, leur encouragement constant.

RESUME

L'éducation inclusive émerge clairement en tant que mouvement mondial qui cherche à défier les pratiques d'exclusion, mettant en évidence les attitudes, les perceptions, les croyances et les principes selon lesquels chaque apprenant a le droit fondamental d'apprendre avec un soutien psychosocial pour répondre à différents besoins. Le thème de notre travail porte sur « l'approche inclusive dans le plan sectoriel d'éducation (PSE) 2013-2020 : bilan et perspectives d'intégration dans les écoles primaires publiques inclusives d'application de la région du centre »

L'objectif visé par ce travail est d'évaluer l'efficacité du PSE 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion dans le but d'améliorer la pratique de l'inclusion au Cameroun. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé une hypothèse principale à savoir : L'application effective du PSE 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion améliore le niveau d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes au Cameroun : De cette hypothèse principale découlent 4 hypothèses secondaires :

- Dispositif statistique favorise une meilleure intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- Formation initiale et continue des enseignants améliore une bonne intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- Infrastructures adéquates améliore l'intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- Le maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion influence l'intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, nous avons opté pour une étude tout d'abord descriptive en faisant l'état des lieux de l'inclusion ensuite évaluative en questionnant les outils de l'inclusion dans le PSE. Nous avons passé le guide d'entretien à 10 interviewés constitués : des acteurs du PSE, des directeurs d'écoles, des responsables pédagogiques, ainsi que les enseignants, et parents d'élèves de l'EPPIA de la région du Centre. Le Nnivo (logiciel d'analyse qualitative) a été utilisé afin de procéder à l'analyse de contenu thématique ; Après vérification de nos HR, toutes ont été confirmées. A cet effet, nous sommes parvenus à la conclusion selon laquelle : le niveau d'intégration de l'inclusion dépend de l'application des éléments du PSE dans le domaine de l'inclusion.

Après discussion nous avons fait des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, MINEDUB, MINAS, ainsi qu'au responsables d'établissements

Mot clés : Inclusion, Plan sectoriel d'éducation, perspectives d'intégration, EPPIA, bilan.

ABSTRACT

Inclusive education emerges clearly as a worldwide/global movement, which seeks to challenge exclusionary practices, highlighting the attitudes, perceptions, beliefs and principles that every learner has the fundamental right to learn with psychosocial support to meet different needs. The theme of our work is « The inclusive approach in the 2013-2020 education sector plan: assessment and perspectives for integration in inclusive public primary schools of application in the center region »

The objective of this work is to analyze the 2013-2020 PSE in the area of inclusion with the aim of improving the practice of inclusion in Cameroon. To achieve this objective, we formulated a main hypothesis namely; the effective application of the PSE 2013-2020 in the area of inclusion improves the level of integration of inclusion in pilot schools in Cameroon: this main hypothesis results in four secondary hypotheses:

- taking into account the statistical system promotes better integration of inclusion in the education sector plan;
- Taking into account the initial and continuing training of teachers improves good integration of inclusion in the education sector plan
- Taking into account adequate infrastructure improves inclusion in the education sector plan;
- Maintaining the best relationships between the partners of inclusion team influences the integration of inclusion into the education sector plan

In order to verify these hypothesis, we opted for a study that was first descriptive by taking stock of inclusion and then evaluative by questioning the tools of inclusion in the ESP; we passed the interview guide to 10 interviewers consisting of ESP actors, school head teachers, educational leaders, as well as teachers, students and parents of students of the EPPIA of Nkolndongo. The level was used to carry out the thematic content analysis; after verification of our HR all were confirmed. We henceforth came to the conclusion that; the level of integration of inclusion depends on the application of the elements of the ESP in the area of inclusion.

After discussion we made suggestions to the Public Authorities such as MINEDUB, MINAS, school head teachers

Keywords: Inclusion, Education sector plan, perspectives of integration, EPPIA

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Recensement des élèves vivant avec un handicap, par sexe et par type de handicap et leur taux de décrochage à l'EPPIA de Nkolndongo	17
Tableau 2: Effectifs des élèves vivant avec un handicap par région, par sexe et par type de handicap dans le primaire public.....	19
Tableau 3: Présentation de la carte scolaire des écoles publiques pilotes de la région du centre.	56
Tableau 4: Répartition de l'échantillon	57
Tableau 5: Tableau Synoptique	68
Tableau 6: Synthèse analyse descriptive des verbatims	73



LISTE DES FIGURES

Figure 1: inclusion éducative : le système éducatif vu comme un problème96

LISTE DES SIGLES

- BEP : Besoins Educatif Particuliers ;
- CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant
- CIF : Classification Internationale du Fonctionnement
 - DREB : Délégation Régionale de l'Education de Base
 - DPPC : Division de la Planification des Projets et de la Coopération ;
 - DSRP : Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté ;
 - DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi ;
 - EBES : Enfants à Besoin Educatif Spécifique ;
 - ENIEG : Ecole Normale d'Instituteurs d'Enseignement Général ;
 - ENS : Ecole Normale Supérieure ;
 - EPPIA : Ecole Primaire Publique Inclusive d'Application ;
 - EPPI : Ecole Primaire Publique Inclusive ;
 - EPT : Education Pour Tous
 - ETLV : Éducation Tout au Long de la Vie
 - HR : Hypothèse de Recherche ;
 - HG : Hypothèse Générale ;
 - MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale ;
 - MINEDUB : Ministère de l'Education de Base ;
 - MINEPAT : Ministère de l'Economie de la Planification et de l'Aménagement du Territoire ;
 - MINAS : Ministère des Affaires Sociales ;
 - OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique
 - ODD : Objectifs de Développement Durable ;
 - OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
 - OMS : Organisation Mondiale de la Santé
 - ONG : Organisation Non Gouvernemental
 - ONU : Organisation des Nations Unies
 - PSE : Plan Sectoriel d'Education ;
 - PTF : Productivité Totale des Facteurs

- QI : Quotient Intellectuel ;
- RESEN : Rapport d'Etat du Système Educatif National ;
- RNI : Réseau National d'Inclusion
- SIDA : Syndrome d'Immunodéficience Acquise
- SND : Stratégie Nationale de Développement ;
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization;
- UNICEF: United Nation International Children's Emergency Fund
- VIH. Virus de l'Immunodéficience Humaine
- VD : Variable Dépendante ;
- VI : Variable Indépendante ;
- WEF : world Economic Forum
-

INTRODUCTION

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) estime que plus d'un milliard de personnes – environ 15% de la population mondiale – souffrent d'une forme ou d'une autre de handicap. (Rapport OMS, 2020). Ces personnes sont souvent victimes de stigmatisation et de discrimination ayant l'accès limité aux services de soins médicaux, éducatifs ainsi qu'aux moyens d'emploi. La pauvreté, l'ignorance, la marginalisation et la discrimination constituent des barrières à l'éducation inclusive.

L'UNESCO (2008) estime que plus de 90% des enfants handicapés dans les pays en voie de développement ne vont pas à l'école et que 30% des enfants en situation de rue vivent avec une infirmité. Par ailleurs, le genre est un élément essentiel du débat sur l'inclusion. Les filles en situation de handicap font face à un grand défi au regard des perspectives socioculturelles. Leur statut aggrave leur situation, car elles sont marginalisées et discriminées à deux niveaux, d'abord en tant que femme et ensuite, en tant que personne en situation de handicap (rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun, 2017). Cette même situation s'applique aux pygmées et autres peuples minoritaires. Il n'existe malheureusement pas de banque de données pour informer sur le nombre de filles ou même les garçons ayant un statut d'invalidité. Cela devrait certainement poser de grands problèmes pour le plaidoyer en matière d'accès et de ressources. À partir de ces explications, il est évident que certaines mesures soient prises afin que tous les élèves en situation de handicap et autres groupes marginalisés aient l'accès à l'enseignement dans le cadre de l'éducation inclusive.

Au niveau global, l'éducation comme le droit de tous les enfants a été évoquée dans les conventions internationales depuis la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948. Adopté en 1982, le programme Mondial d'Action concernant des personnes en situation de handicap avait introduit le concept d'égalité et l'accès à la société. Il stipule que « *les problèmes intrinsèques aux personnes en situation de handicap doivent être traités dans un contexte généralement inclusif et non séparé* ». La décennie globale (1983-1992) pour les personnes en situation de handicap, n'a apporté aucune amélioration en qualité de services pour cette catégorie en Afrique. Les statuts adoptés en 1993 ont fortement réaffirmé les principes de la politique, le plan et les activités inclusives en postulant que les besoins et intérêts des personnes en situation de handicap doivent être intégrés au plan de développement général et non pas traités à part. Ainsi, la situation de handicap est devenue une approche de l'éducation, de la recherche et de la société tout entière. Cette approche de l'inclusion a besoin d'être soutenue dans tous les ministères parce que le rapport entre la

pauvreté, la situation de handicap et l'exclusion sociale paraît évident au vu du contexte actuel au Cameroun.

La Conférence mondiale sur l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers de Salamanque en Espagne en 1994 réitérant celle de Jomtien de 1990 portant sur l'éducation pour tous avait mis l'accent sur « l'éducation des enfants à besoins particuliers comme une approche commune des pays du nord et du sud à l'effet de travailler de concert ». Cette approche doit faire partie d'une stratégie entière de l'éducation et, à vrai dire, des nouvelles politiques sociales et économiques. Et cela doit faire l'objet des réformes dans les « écoles ordinaires » (UNESCO, 1994, p. iii-iv). Kisanji (1995) a démontré que certains groupes notamment les personnes vivant avec handicap sont vulnérables et exposées à l'exclusion de la plupart des systèmes éducatifs. Le deuxième objectif du millénaire pour le développement visait à réaliser l'école primaire universelle avant 2015. Cet objet indique que les enfants du monde entier, garçons ainsi que filles doivent être capables de terminer entièrement leurs études de l'école primaire. Ainsi, les efforts sont mis en œuvre et continuent d'être déployés afin d'avoir une éducation entièrement inclusive touchant toutes les classes et catégories d'enfants.

Sur le plan continental, 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 souffrant de VIH et SIDA* ». Le domaine prioritaire d'intervention de la décennie est donc l'« accès universelle 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 de handicap, en situation de conflit et de groupes marginalisés... ». Spécifiquement, l'objectif de la décennie est de « *revitaliser l'enseignement supérieur.... afin qu'il s'engage en recherche, dans l'enseignement et services communautaires orientés vers les développements fondamentaux ainsi que des services aux niveaux inférieurs du système éducatif ...* ». À cet effet, il est évident que les pays des régions de l'Afrique Sub-saharienne ont pu renforcer leurs efforts d'équiper les personnes en situation de handicap tout en tenant compte de « la Décennie Africaine des personnes en situation de handicap, 2000-2009 ». Afin d'améliorer leur perception des besoins spécifiques, nous avons besoin de questionner les approches, ainsi que les données actuelles de différentes catégories des personnes, non seulement en situation de handicap, mais aussi celles qui sont vulnérables. Si tant est que

l'enjeu de la formation du capital humain est fondamental, dans quelle mesure l'éducation doit-elle se pencher sur l'égalité et quelles sont les implications issues des obstacles culturels et des attitudes (par exemple, croyances et perceptions de la communauté) concernant le statut des personnes en situation de handicap ?

Au niveau national, les documents, lois, arrêtés et décrets 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 21^{ème} siècle, qui implique la globalisation rapide. Avec la hausse du taux de sensibilisation à travers les déclarations internationales et les lois nationales promulguées à cet égard y compris celles du Cameroun, l'éducation inclusive est devenue un champ d'étude important qui intègre la psychologie, la médecine et les sciences de l'éducation.

Pour autant, les politiques éducatives au Cameroun traînent encore à prendre en compte l'appropriation des données y relatives, ainsi que l'identification de la situation de handicap issue de l'évaluation. Cette évaluation est cruciale et complexe puisque les élèves à besoins particuliers, à cause d'une infirmité particulière, peuvent toujours présenter des niveaux d'aptitude dans bien d'autres domaines. Ce qui suppose un besoin de formation des enseignants et des techniciens de laboratoires dans les domaines cliniques et de l'éducation spécialisée, de même que l'équipement des salles de documentations appropriées. Une étude de recherche fondamentale est nécessaire car elle peut éclairer les liens existant et créer un répertoire des données accumulées en fonction du genre et des catégories de déficiences. Or, des limites existent au niveau de la prévention et des services de réhabilitation. D'autres services tels que la provision de technologies appropriées et des appareils adaptés est nécessaire. La loi N°.2010/002 d'avril 2010 version révisée de la loi N°.83/12 portant sur la protection, le soin et le bien être des personnes en situation de handicap soutient uniquement des personnes en situation de handicap et non les autres catégories de personnes à besoins spéciaux.

L'agenda de 2030 met l'accent sur l'éducation au développement durable pour une société qui génère une culture des valeurs d'équité et d'inclusion. Ces valeurs incluent le respect, la communication, l'humanité, l'appartenance et l'identité. Toute nouvelle politique préconisant l'équité et l'inclusion dans l'éducation devrait aborder les valeurs et éradiquer les limites. Aujourd'hui, le défi auquel sont confrontés tous les systèmes éducatifs est de répondre

favorablement aux attentes des objectifs de développement durable (ODD) à atteindre d'ici 2030, comme indiqué ci-dessous : *« En 2030, veiller à ce que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris, entre autres, par l'éducation pour le développement durable et les modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence La citoyenneté et l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable »* ; et par ailleurs *« Construire et moderniser les installations éducatives qui tiennent compte de l'enfant, du handicap et du genre et fournir des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous. »*

Cette étude permet l'évaluation de ce que le gouvernement et ses partenaires, tels que l'UNICEF, Sight Savers, et Apprendre développent quotidiennement pour aborder l'éducation inclusive. Le grand effort dans cette étude est de s'assurer que le concept d'inclusion soit effectif dans les écoles primaires pilotes car l'accent doit être mis sur l'augmentation de l'accès et la participation de tous sur la réduction de toutes les formes de discrimination et d'exclusion (Booth, 2005).

Depuis quelques décennies un nombre important de changements ont été opérés afin de rendre l'éducation accessible pour tous. Suscitant de nombreuses réflexions et de nouvelles perspectives, ces changements se font à différents rythmes et dans des conditions variées à l'échelle nationale et internationale. L'éducation inclusive désigne la mise en commun des forces, des qualités ou des compétences des personnes d'une communauté. Cette dynamique relationnelle vise à assurer à l'enfant ayant des besoins particuliers le développement de son plein potentiel et vise aussi à lui permettre les apprentissages nécessaires à son autonomie et son autodétermination. L'éducation inclusive et sa mise en œuvre deviennent alors des mécanismes à la fois riches, complexes et actuels.

L'éducation inclusive prend ses origines dans les politiques nationales (plan sectoriel de l'éducation, décret, arrêté, loi etc....) et internationales (ODD4, déclaration de Salamanque etc....). Ces politiques visent à promouvoir des opportunités pour chacun et particulièrement ceux qui sont socialement et économiquement marginalisés notamment les gens vivant avec un handicap ; cette tendance est apparue dans les déclarations successives de l'ONU depuis 1948 avec la convention des droits de l'homme : ce principe définitivement a été exclusivement adopté dans la conférence mondiale qui s'est tenue à SALAMANCA en Espagne basée sur l'éducation inclusive et son cadre de travail.

Reconnaissant le rôle important de l'éducation en tant que vecteur principal du développement et de la réalisation des autres objectifs de développement durable (ODD4) proposés, le Cameroun n'est pas resté à la traîne et a développé un document de stratégie dans le secteur de l'éducation et de formation encore appelé Plan sectoriel de l'éducation ancrée sur les orientations du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP). Le présent document de stratégie s'inscrit dans une perspective de respect du dispositif qui soutient l'architecture et les orientations de la politique globale de l'éducation en ce qui concerne notamment la Constitution, la Loi d'Orientation de l'éducation de 1998.

La présente recherche vise cependant à décrire la pratique proprement dite de l'inclusion dans les EPPIA de la région du Centre, puis évaluer le plan sectoriel de l'éducation 2013/2020 dans le domaine de l'inclusion au Cameroun afin d'améliorer le niveau de l'inclusion au Cameroun. Pour atteindre cette vision nous allons appliquer une démarche scientifique axée sur cinq grands chapitres contenant chacun des parties et sous parties.

Le chapitre premier intitulé problématique de l'étude, porte de manière scientifique sur le problème de l'étude tout en le questionnant afin de comprendre et de mettre en exergue le contexte d'étude en posant en perspective les canaux efficaces pour la résolution du problème posé.

Le chapitre deuxième intitulé revue de littérature et théories explicatives va définir les notions utilisées dans ce travail afin de faciliter sa compréhension ; après avoir présenté quelques travaux relatifs à cette problématique, nous avons fait recours à certaines théories explicatives du sujet parmi lesquelles le courant Ecologique du Développement Humain de Bronfenbrenner, le courant constructiviste de Piaget et le courant socioconstructiviste de Vygotsky.

Le chapitre troisième quant à lui présente la méthodologie et le cadre opératoire utilisés pour méthodiquement résoudre le problème à cet effet, nous décrivons la méthode de construction de notre échantillon et la description des instruments de collecte et des outils d'analyse des données.

Le chapitre quatrième porte sur la présentation et l'analyse des résultats obtenus après enquête de terrain auprès des participants stratifiés.

Le dernier chapitre enfin traite de l'interprétation des résultats et de la discussion. Aussi il sera question d'émettre des suggestions à l'endroit de la communauté éducative à savoir les pouvoirs publics, les managers d'établissements.



PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Introduction

Pour Beaud (1985) la problématique renvoie à « un ensemble construit autour d'une question principale, les hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ». Présenter la problématique consiste à préciser entre autres son contexte, le constat, la formulation du problème, les questions de recherche qui en découlent les objectifs ainsi que son intérêt et s'achève sur la délimitation de l'étude. Dans ce sens, Beaud (1994), pense qu'une problématique doit être construite autour d'une question principale qui constitue le fil conducteur de la recherche.

Dans ce chapitre nous allons aborder les articulations suivantes :

- Contexte et justification de l'étude ;
- Constat et formulation du problème ;
- Questions de recherche ;
- Objectifs de recherche ;
- Hypothèses de recherche ;
- Intérêt de l'étude ;
- Délimitation de l'étude ;

1.1. Contexte et justification de l'étude

Dans une approche d'intégration et d'une éducation pour tous implémenter par les organisations internationales, il ressort donc le contexte de donner les mêmes chances à tous les enfants en les faisant évoluer dans un même environnement de l'éducation.

Vienneau (2016) explique que trois vagues successives d'injonctions internationales en faveur de l'intégration scolaire, puis de l'inclusion scolaire, ont vu le jour pendant les dernières décennies.

- La première vague d'injonctions en faveur de la scolarisation d'élèves en situation de handicap (de 1924 à 1989), a eu pour but « la reconnaissance du droit à une intégration pleine et entière des personnes handicapées, ainsi qu'à une éducation et à des soins

spécialisés. Il s'agit en effet de réintégrer dans leur communauté des enfants et de jeunes qui en ont longtemps été exclus et de leur offrir l'éducation et les soins requis » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 29).

Pendant cette vague, ont été créées, entre autres, la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (ONU), 10 décembre 1948 et mise en vigueur la Convention internationale des Droits de l'Enfant (ONU). Selon Bürli (2005, p. 28), « la Déclaration universelle des Droits de l'Homme » plaide en faveur de la paix, de l'équité, de la dignité, de l'égalité et de la liberté des êtres humains. Les enfants doivent bénéficier d'un soin et d'un soutien particuliers. Elle défend en outre le droit à la formation pour tous (impliquant ainsi l'intégration scolaire des personnes handicapées). Cette Déclaration a été appliquée au secteur des personnes handicapées et elle a ainsi confirmé les droits des personnes handicapées dans de nombreux domaines (famille, société, vie professionnelle, sécurité sociale, etc.) ».

La Convention internationale des Droits de l'Enfant (ONU) a comme objectif la protection des enfants, vu qu'ils font partie des êtres humains les plus vulnérables au monde.

L'article 2 de cette convention affirme que les droits qui y sont inscrits s'appliquent à tous les enfants sans distinction, en incluant ceux qui portent un handicap. Cette convention contient des références très précises à propos de la normalisation et de l'intégration des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (art. 23). Les États parties à la convention reconnaissent, entre autres, les besoins particuliers d'un enfant handicapé et tiennent compte des ressources financières des parents ou des autres personnes qui s'occupent de l'enfant. Ce soutien doit être organisé de manière à ce que l'éducation, la formation, les services de santé et de rééducation, la préparation à la vie professionnelle soient gratuits et vraiment accessibles à l'enfant. Il doit aussi promouvoir l'intégration sociale, l'épanouissement individuel et le développement culturel et intellectuel de l'enfant (Bürli, 2005).

« Si la première vague d'injonctions internationales cherchait à assurer aux élèves en situation de handicap une éducation et des soins spécialisés, la deuxième vague, [injonctions en faveur de l'intégration des élèves marginalisés (de 1990 à 1999)], se préoccupe de tout enfant en marge du système éducatif. » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 30)

- Les discours des injonctions internationales de cette seconde vague se concentrent sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur du système scolaire public. Le terme « inclusion » qui apparaît pour la première fois dans cette déclaration fait allusion aux enfants avec des BEP (*ibidem*, p. 32).

Pendant cette deuxième vague, ont vu le jour, entre autres, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994).

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Déclaration de Jomtien), vise à établir des engagements mondiaux afin d'assurer à chaque personne les connaissances de base nécessaires à une vie digne, visant à une société plus juste et plus humaine. Le but de cette Déclaration est de satisfaire les besoins fondamentaux d'apprentissage de tous les enfants, Jeunes et adultes, et d'encourager l'effort à long terme pour atteindre cet objectif.

Conformément à la déclaration : chaque personne, enfant, jeune ou adulte doit être en mesure de tirer parti des opportunités éducatives visant à satisfaire ses besoins essentiels. Ces besoins constituent soit les outils essentiels pour l'apprentissage (tels que la lecture et l'écriture, l'expression orale, le calcul, la résolution de problèmes), soit les apprentissages de base (tels que les connaissances, compétences, valeurs et attitudes) requis pour que les humains puissent survivre, développer pleinement leur potentiel, vivre et travailler dans la dignité, améliorer leurs qualités de vie et prendre des décisions.

La Conférence mondiale tenue en juin de 1994, en Salamanque, a donné un élan majeur à l'éducation inclusive, en définissant le contenu du texte de la Déclaration qui porte sur les droits d'accès à l'école et de participation dans l'école de tous les enfants, en incluant ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Le droit fondamental à la formation pour tous les enfants est ancré dans cette Déclaration de l'Unesco qui a été ratifiée par de nombreux pays, dont la Suisse. Selon le texte de cette Déclaration, chaque système scolaire doit répondre aux besoins d'apprentissage des enfants, adolescents et adultes ayant des besoins éducatifs particuliers, par le biais de structures intégratives dans le cadre du système ordinaire. Ainsi, les systèmes scolaires et les plans d'études doivent être organisés de manière à tenir compte de la grande hétérogénéité des enfants. Les enfants ayant un besoin d'un soutien particulier doivent être intégrés dans les systèmes scolaires ordinaires, qui doivent leur offrir un enseignement adapté à leurs besoins. « La Déclaration de Salamanque marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale non pas uniquement du droit à une éducation intégrée, pouvant se limiter à une intégration physique dans l'école ordinaire (Vienneau, 2006), mais également du droit à une éducation inclusive, qui suppose une participation pleine et entière à la vie sociale (Rousseau, 2010 ; Rousseau et Bélanger, 2000). » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 32)

- Pendant la troisième vague d'injonctions internationales, soutenant des principes directeurs pour l'inclusion scolaire (à partir de l'année 2000), les discours appellent à la responsabilité politique des pays dans le développement des systèmes scolaires plus inclusifs. Ils demandent des transformations dans les systèmes scolaires afin de garantir la

participation pleine de TOUS à la vie scolaire et sociale. Ils réclament la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016, p. 34).

Pendant cette vague, ont vu le jour, entre autres, la Classification Internationale du fonctionnement (CIF), du Handicap et de la Santé (OMS, 2001) et les Principes Directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (Unesco, 2009).

La CIF propose un langage uniforme et normalisé et apporte une nouvelle vision sur la santé, la maladie et les handicaps physiques et mentaux. Selon la CIF, le handicap n'est pas simplement considéré comme un attribut de la personne. Il se révèle dans la relation « handicapée » entre la personne concernée et son environnement, qui peut être positivement ou négativement influencée par les facilitateurs (interaction positive) ou par les obstacles (interaction négative).

Dit plus simplement, la CIF, en se basant sur les facteurs personnels et les facteurs environnementaux, met en évidence que l'état de fonctionnement ou de handicap dépend de l'interaction entre ces facteurs. De ce fait, selon le modèle de santé préconisé dans la CIF, la société devrait supprimer ou modifier les conditions qui empêchent ou limitent la participation des personnes handicapées dans le milieu environnant et dans les activités proposées afin de les rendre plus fonctionnelles.

Du point de vue politique, la revendication d'égalité et d'intégration des personnes handicapées s'inscrit tout à fait dans la norme de la CIF. Grâce à l'uniformité de son langage, la CIF permet la comparaison des données et l'échange d'informations entre les pays, les services de santé et les personnes concernées.

Les Principes directeurs pour l'inclusion ont pour objectifs d'aider les pays à mettre en valeur l'inclusion scolaire et de mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques inclusives. Dans ce document élaboré par l'Unesco, l'éducation inclusive est définie comme « un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants [...] et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage ». Ramel et Vienneau, (2016, p. 32) indiquent que « ce discours trouvera dès lors un écho dans la plupart des pays occidentaux et fera son chemin dans les politiques nationales ».

D'après Bürli (2005, p. 27), « la position des Déclarations ne doit pas seulement être jugée d'un point de vue purement juridique. En effet, même si elles contiennent des postulats et des visions qui ne sont pas appliqués partout et complètement, elles expriment un changement notable dans les mentalités ». En effet, les fondements sociologiques ainsi que les

fondements juridiques qui ont découlé des différentes vagues d'injonctions internationales ont contribué à une transformation des valeurs présentes dans les cultures, politiques et pratiques existantes dans les écoles.

Ainsi, afin de comprendre les représentations actuelles que se font les acteurs du terrain sur l'inclusion scolaire, il faut aussi comprendre les liens entre ces injonctions internationales (sous la forme de chartes, déclarations et conventions de principes internationaux) et les législations nationales et locales.

Depuis l'an 2000, date à laquelle les six objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont été établis, des progrès remarquables ont été accomplis, au niveau mondial, dans le domaine de l'éducation.. Avec l'Objectif 4 Transformer notre monde, s'est fixé un nouveau programme plus ambitieux en faveur de l'éducation universelle pour la période 2015- 2030 car il importe de ne ménager aucun effort pour que, cette fois, l'objectif et les cibles soient atteints.

Ce processus a débouché sur la Déclaration d'Incheon adoptée le 21 mai 2015 lors du Forum mondial sur l'éducation (WEF 2015) qui s'est tenu à Incheon, en République de Corée.

La déclaration d'Incheon représente l'engagement pris par la communauté éducative en faveur d'éducation 2030 et du Programme de développement durable à l'horizon 2030, reconnaissant le rôle important de l'éducation comme principal moteur du développement. Le Cadre d'action Éducation 2030 qui offre des orientations pour la mise en œuvre d'éducation 2030a été discuté lors de WEF 2015, et ses éléments essentiels ont été adoptés dans le cadre de la Déclaration d'Incheon avec pour objectif primordial : *« 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 »* Un ensemble d'approches stratégiques (voir ci-dessous) est recommandé pour concrétiser l'objectif universel et l'agenda Éducation 2030 nettement plus ambitieux que les précédents, et assurer le suivi des progrès accomplis à savoir :

Renforcer les politiques, les plans, la législation et les systèmes

Mettre l'accent sur l'équité, l'inclusion et l'égalité des genres

Mettre l'accent sur la qualité et l'apprentissage

Favoriser l'apprentissage tout au long de la vie

C'est ainsi qu'au niveau national, la ratification de la convention relative aux droits de l'enfant le 11 janvier 1993 par le Cameroun participait de sa volonté politique de veiller à l'intérêt supérieur de l'enfant et de le protéger contre les nombreuses atteintes dont il est victime. Par ailleurs cela confirmait sa promesse de respecter et d'appliquer sans restriction les dispositions topiques de ces instruments.

Bien avant cette ratification, le Cameroun avait déjà exprimé son attachement à la promotion et à la protection des droits de l'homme en général et des droits des personnes handicapées en particulier s'armant d'un arsenal juridique important. Plusieurs textes, lois, circulaires et document ont été ratifiés et adoptés à cet effet sur le plan national :

- La circulaire N° 80/L/658/MINEDUC/CT2 du 13 janvier 1986 portant Admission des enfants handicapés ou nés des parents handicapés dans les établissements scolaires publics ou privés

- Le décret N° 90/1516 DU 26 NOVEMBRE 1990 fixant les modalités D'application de la loi N° 83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées stipule que l'Etat assure la facilitation de l'accès des enfants handicapés à l'éducation, aux sports et aux loisirs

- L'article 7 de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 sur l'orientation de l'éducation au Cameroun prévoit dans son article 7 que : « l'Etat garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique, ou géographique ». Cet article laisse paraître le principe de non-discrimination qui s'étend au domaine scolaire ou aucune ségrégation ne doit être faite.

- La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes Handicapées prévoit en son article 31 que : « les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit bénéficient de conditions d'éducation et d'apprentissage adaptées à leur état ». Ici, il n'est plus question que les élèves porteurs de déficience soient les seuls qui s'efforcent à s'adapter à l'école, mais que l'école s'adapte également à leurs besoins à travers des programmes scolaires plus flexibles par exemple.

Sur la période 2006-2011, le Cameroun a élaboré et mis en œuvre une politique sectorielle de l'éducation, ancrée sur les orientations du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP). Cependant, une précaution essentielle à la mise en œuvre du DSCE est l'actualisation de toutes les stratégies sectorielles, dont celle de l'éducation afin de lui donner une vue holistique et cohérente dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques du secteur, en étroite relation avec l'ambition du Cameroun de devenir un pays industrialisé à l'horizon 2020 : A la suite du DSCE un nouveau document a vu le jour pour uniquement se spécialiser sur les reformes dans le secteur de l'éducation que les initiateurs ont nommé Plan Sectoriel d'Education qui couvre la période allant de 2013 à 2020.

Dans ce plan qui couvre trois axes stratégiques sous lesquels découlent trois objectifs généraux et plusieurs objectifs spécifiques s'énumèrent quelques orientations sur l'approche inclusive :

Dans son axe stratégique « *Accès et équité* » suivi de son objectif général « *Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation* », il est mentionné dans son objectif spécifique n° 2 : « *Améliorer l'accès tout en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire* » sous la stratégie : « *Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive* » que : « *Le gouvernement va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) aux fins d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicaps.*

En plus le plan précise que *des modules spécifiques seront développés dans le programme de formation initiale des formateurs. Ils favoriseront une meilleure connaissance des handicaps et outilleront les futurs enseignants à l'identification des handicaps les plus ordinaires ainsi qu'aux modalités de leur encadrement. Il s'agira également de mettre sur pied dans les différentes régions un dispositif statistique visant à mieux appréhender les élèves en situation de handicap. Par ailleurs ces modules de formation devront contribuer à développer l'esprit de solidarité et les valeurs d'humanisme chez les apprenants.* ».

En parcourant ces différents textes et lois nous constatons une réelle volonté des différents États d'une part et le Cameroun en particulier à offrir à tous les enfants une éducation commune qui puisse leur assurer un lendemain meilleur. Le droit à la scolarisation pour tous constitue de ce fait une obligation pour l'institution scolaire ; celle-ci devant favoriser en son sein l'intégration voire l'inclusion de tous les enfants à besoin spécifique à elle confiés. Parmi ces enfants il s'agit notamment des déficients intellectuels, auditifs, visuels, moteur et ceux présentant des troubles importants des fonctions cognitives ou de comportement (OCDE, 1997).

Notre recherche est tout d'abord justifiée par l'évaluation du plan sectoriel d'éducation dans l'intervalle 2013-2020 sur les points relatifs à l'inclusion, puis de décrire l'application de l'éducation inclusive dans les écoles primaires pilotes de la région du Centre.

L'école ordinaire dans son environnement éducatif actuel est effrayant avec des ruptures sociales, son isolement paradoxal, l'agressivité physique et verbale, ainsi que des frustrations et marginalisations qu'elle génère inquiète de plus en plus les personnes et surtout les enfants vivants avec un handicap; mais il faut dire qu'il appartient à ces derniers de l'affronter et de ce fait éviter des blessures irrémédiables et donner à l'éducation inclusive un goût d'une liberté effective et d'une pleine participation à la vie sociale. C'est à cet effet que le présent sujet tire son essence sur l'évaluation du degré d'intégration du handicap prévues dans le plan sectoriel d'éducation, puis décrire la pratique de l'inclusion dans la région du Centre et enfin ressortir une meilleure perspective d'intégration de l'éducation inclusive au Cameroun.

1.2. Constat et formulation du problème

A la suite du contexte qui s'est établi sur les textes et lois d'une part et sur les discours et débats de plus en plus fréquents font par des partenaires sociaux et organismes internationaux d'autres parts ; il ressort le constat suivant :

1.2.1. Constat

L'environnement de l'école est constitué de plusieurs acteurs au Cameroun notamment les élèves, les enseignants, l'administration pour ne citer que ceux-là. Il ressort que sans l'élève, qu'il soit handicapé ou normal, pauvre ou riche, fille ou garçon l'éducation n'existera point et à ce titre l'Etat devra donc canaliser ses produits pour une meilleure insertion dans la société en ayant tous une même chance dans leur formation.

C'est ainsi que l'inclusion scolaire est considérée comme une forme de citoyenneté qui se résume à un accès physique à l'école au même titre que l'intégration scolaire tandis que l'éducation inclusive est une manière de faire l'école (Ebersold, 2016). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap suscite de nombreuses controverses aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement (Boisseau, 2011). En effet, la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les systèmes éducatifs se heurte à différents obstacles, quel que soit le niveau de développement des pays concernés.

Dans certains pays africains, cette mise en œuvre reste compromise. Peu de recherches étudient à ce jour cette question. Les systèmes éducatifs africains souffrent d'un manque crucial de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire, et d'une utilisation souvent inadaptée de ces ressources (Rasera, 2005). Le système éducatif burundais en est une illustration avec un déficit d'enseignants à tous les niveaux de scolarité et des effectifs pléthoriques d'élèves,

conduisant ainsi à un taux d'encadrement d'un enseignant pour 53 élèves à l'école primaire (UNESCO, 2012).

Les études qui ont été conduites sur la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans les systèmes éducatifs de divers pays africains notamment l'Ethiopie, le Maroc ou le Zimbabwe ont pointé un ensemble de freins. Les plus importants et récurrents sont l'absence de volonté politique, de cadre légal spécifique, et/ou d'attention suffisante des acteurs de l'éducation aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap (Amrani, Goupil-Barbier et Sevet, 2012 ; Mitiku, Alemu et Mengsitu, 2014). Les auteurs soulignent également le déficit de moyens financiers, d'infrastructures adaptées (Mitiku *et al.* 2014 ; Musengi&Chireshe, 2012 ; Seberege, 2006 ; Tshabalala, 2013), ou encore de dispositifs auxiliaires et moyens de transport favorisant l'acheminement des élèves en situation de handicap jusqu'à l'école (Deluca *et al.* 2014). Ils pointent également le manque d'engagement et de collaboration des acteurs concernés, (administration, organisations non gouvernementales, parents d'enfants handicapés), voire leur méconnaissance mutuelle (Deluca *et al.* 2014 ; Mitiku *et al.* 2014). L'inadaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves handicapés est imputée à un manque de ressources didactiques appropriées, à des effectifs pléthoriques dans les classes (Mitiku *et al.* 2014 ; Tshabalala, 2013), ainsi qu'au déficit de formation et de compétences spécifiques des enseignants pour intervenir avec de tels publics (*e.g.*, enfants sourds) (Deluca *et al.*, 2014 ; Mitiku *et al.*, 2014 ; Musengi&Chireshe, 2012).

Par ailleurs le développement dans le secteur primaire d'éducation en 2015 d'une circulaire portant création des écoles primaires pilotes inclusive a également permis de développer l'éducation inclusive d'une part dans ces écoles pilotes afin de mieux maîtriser le concept puis dans un futur proche le vulgariser dans d'autres écoles primaires afin de rendre l'inclusion effective dans nos milieux éducatifs

Les principaux défis auxquels le système d'éducation et de formation camerounais est confronté et qui appellent une réponse urgente dans le plan sectoriel d'éducation sont :

- la dégradation sensible de la qualité de l'éducation, telle qu'elle est perçue à travers des mesures d'acquisitions scolaires (45% des élèves de l'année 5 du primaire ne savent pas lire ni calculer) ;
- le caractère peu pertinent de l'offre de formation dans les parties moyenne et haute du système éducatif (Enseignement Secondaire Technique, Formation Professionnelle et Enseignement Supérieur) ;

- la faiblesse du pilotage et de la gouvernance dans l'ensemble du système, menant à une distribution peu équitable des intrants et à une certaine inefficacité dans leur utilisation ;
- mais et surtout la persistance des disparités liées au genre, à la région de résidence et au revenu ; ces disparités s'exprimant avec plus de force à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité.

La présente stratégie se décline en trois (03) axes : (i) accès et équité, (ii) qualité et pertinence et (iii) gestion et gouvernance.

Dans le déroulé du plan sectoriel ces précédents axes ont été décomposés en objectifs et stratégies opérationnelles, et l'axe retenant l'attention dans le cadre de notre recherche est le tout premier axe :

- Axes stratégique : l'accès et équité

A la suite de cet axe stratégique découle un objectif principal

- Objectif General : *Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation*

Ils y découlent de cet objectif général une série d'objectif spécifique et celui qui retient notre attention dans le cadre de notre recherche est

- Objectif spécifique n°2 : *Améliorer l'accès tout en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire.*

De cet objectif spécifique découlent une série de stratégies qui sont :

- Stratégies

Plusieurs stratégies ont été développées pour atteindre l'objectif général notamment :

- 1- Construire et réhabiliter les salles de classe
- 2- Contractualiser les maîtres des parents et recruter de nouveaux enseignants
- 3- Stimuler la demande de scolarisation des jeunes filles issues des couches pauvres et défavorisées et celle des enfants vulnérables
- 4- Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive.

A travers cette stratégie de développement d'un programme en faveur de l'éducation inclusive le plan sectoriel prévoit :

- Développer une réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans ledépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap.
- Développer des modules spécifiques dans le programme de formation Initiale des formateurs.

- Mettre sur pied dans les différentes régions un dispositif statistique visant à mieux appréhender les élèves en situation de handicap.

Nous pouvons également constater que sur le plan national des dispositions sont prises pour l'éducation inclusive dans les documents ; en d'autres termes nous retrouvons plusieurs références concernant l'éducation inclusive au Cameroun notamment dans le SND 30 puis dans les décrets, les lois (lois d'orientation de l'éducation de 1998 au Cameroun etc...), dans le plan sectoriel de l'éducation 2013-2020, les rapports, les conférences, mais est-ce que ces mesures sont-elles réellement appliquées dans les écoles pilotes inclusives de façon effective au Cameroun

A travers notre pratique professionnelle et le travail exploratoire effectué, il a été constaté que les enfants à besoins éducatifs spéciaux en général faisaient face au problème d'inadaptation et d'insertion en milieux scolaire ordinaire notamment à travers leur mode recrutement dans les écoles , le nombre pléthorique des élèves par salle de classe, le problème d'enseignants non formés pour faire face à la problématique de l'inclusion, le problème d'infrastructures adaptés aux enfants handicapés, une véritable difficulté de cohésion entre les enseignants, parents et membres de l'équipe d'inclusion. Toutes ces difficultés font état de ce que les élèves à besoin éducatifs spéciaux ne suivaient pas pour la plupart leur enseignements jusqu'à terme selon le tableau ci-après :

Tableau 1: Recensement des élèves vivant avec un handicap, par sexe et par type de handicap et leur taux de décrochage à l'EPPIA de Nkolndongo

Type de handicap	sexe	Nombre d'inscrits			Restant 2023/2024	Taux de rétention 2019-2023	Taux de décrochage 2019/2023
		2019/2020	2020/2021	2021/2022			
Déficiência auditif (DA)	G	08	06	04	2	25%	75%
	F	06	04	02	1	16,6%	83,4%
Déficiência intellectuelle (DI)	G	6	2	1	1	16,6%	83,4%
	F	3	1	0	1	33,3%	66,6%
Déficiência visuelle (DV)	G	09	07	05	4	44%	56%
	F	17	11	06	5	29,4%	70,6%
Déficiência moteur (DM)	G	12	11	08	7	58,3%	41,6%
	F	02	02	00	2	100%	/
Autiste (AUT)	G	5	3	1	1	20%	80%
	F	2	1	0	0	/	/
Poly handicapé	G	3	2	1	1	33.33%	66.7%
	F	1	0	0	0	/	/

Source : Directeur de l'école publique pilote inclusive annexe Nkolndongo

Nous avons également constaté que les enfants dits handicapés ne viennent pas à l'école pour avoir des diplômes, ils viennent d'une part pour se socialiser avec leurs pairs, avoir certaines notions de base, d'autres part atteindre des objectifs pédagogiques à leurs assignés puis passer un besoin à un autre jusqu'à atteindre le seuil de réussite à ces différents besoins.

C'est dans ce sens que Mme ONDOBO point focal éducation inclusive à la Délégation Régionale de l'Education de Base résume le processus d'inclusion sur la tryptique *Accès, Présence et Réussite* ; c'est donc dire que lorsque l'enfant à BES est admis en classe (*Accès*) un objectif lui est assigné en fonction de son état de besoin : Puis de par sa

présence dans la salle de classe et avec ses pairs, l'enfant en situation de handicap parvient à atteindre son objectif : on parle donc de *Réussite*.

Il faut par ailleurs préciser que la réussite pour un EBES n'est pas forcément une insertion socio professionnelle mais sa réussite réside sur l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés dans son environnement habituel. Par contre les élèves vivant avec un handicap moteur, visuel et auditif peuvent réellement suivre les enseignements dans une classe inclusive et parviennent pour la plupart au terme d'un cursus scolaire comme le démontre l'annuaire statistique qui ne prend en compte que les handicapés moteur, auditif et visuel nous présente le tableau ci après :

Tableau 2: Effectifs des élèves vivant avec un handicap par région, par sexe et par type de handicap dans le primaire public.

	Handicapés visuels		Handicapés auditifs		Handicapés moteurs		TOTAL
	G	F	G	F	G	F	
REGION DU CENTRE	239	194	153	120	183	123	1012

Source : Annuaire statistique 2022/2023

Nous nous rendons bien compte qu'il n'y a pas une harmonisation dans la prise en compte des handicaps : pendant que l'Annuaire statistique présente juste trois types de handicaps dans le Cameroun en général et dans la région du Centre en particulier, les EPPIA quand a elles présentent plus de cinq type de handicap comme le démontre le tableau 1 ci-dessus.

Le constat va d'ailleurs plus loin en terme d'homogénéité car tous les enfants dans une même salle ne suivent pas les mêmes enseignements en temps réel, parfois les enseignants accordent le tiers temps à un seul enfant afin d'essayer de lui faire comprendre ce que les autres ont compris en quelques minutes, cela pose également un problème de progression dans le programme de l'enseignant.

Nous avons également réalisé que les enfants vivant avec un handicap n'ont pas de bulletin en fin d'année parce qu'ils ont plutôt une sorte d'évaluation par objectif de telle sorte que dès qu'un ensemble d'objectif est attend l'enseignant passe à un autre objectif ainsi de

suite...et cela laisse croire que ceux-là n'évoluent pas au même titre que les enfants dits normaux donc par conséquent n'auront pas les mêmes chances dans l'avenir à s'insérer dans le monde professionnel.

Nous avons tout aussi constaté que les enfants vivant avec un handicap ont chacun un tuteur c'est-à-dire un enfant dit normal qui l'aide à se mouvoir partout où celui-ci ira, et nous avons observé qu'un enfant autiste pouvait aller au toilette accompagné de son tuteur au moins 20 fois par jour et cela compromet le suivi des enseignements des dits tuteurs. Par ailleurs certains enfants dits normaux au sein d'une salle de classe volent le goûter des enfants dits handicapés et cela fait naître des frustrations chez les enfants à besoin éducatif spéciaux.

A la suite de ces observations nous réalisons qu'il n'existe pas un document rapport nous permettant de facilement mesurer le degré d'adéquation entre ce qui est prévu dans le plan sectoriel d'éducation 2013/2020 et ce qui est pratiqué sur le terrain dans les écoles publiques pilotes inclusive dans la région du centre permettant de dégager des meilleurs angles d'intégration de l'inclusion. C'est à la suite de ces observations que naîtra le problème suivant :

1.2.2. Formulation du problème

Les statistiques disponibles dans les pays en développement en général et au Cameroun en particulier, révèlent de petites lacunes en ce qui concerne la connaissance sur l'éducation inclusive. Ce manque d'informations a influencé la conception du plan sectoriel d'éducation en vigueur au Cameroun dont l'application est très timide en ce qui concerne la prise en charge des personnes présentant des déficiences.

Bien plus, il n'y a aucun instrument utile pour suivre et évaluer leurs progrès dans les différentes régions, départements et arrondissement au Cameroun (Rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun, 2017). Pourtant, nous avons besoin des informations utiles sur la situation de l'éducation inclusive en ayant une banque de données statistiques nous permettant par exemple de retracer le parcours d'un enfant vivant avec un handicap du primaire jusqu'à obtention d'un emploi. Ces informations peuvent servir de base de planification de pratiques inclusives de qualité, en ce qui concerne la capacité des enseignants et du personnel administratif, les techniques d'apprentissage, etc...

Malheureusement, plusieurs enfants au Cameroun sont exclus de l'école et plusieurs causes de cette exclusion sont évoquées ; On peut citer, entre autres, la pauvreté, le handicap,

le travail des enfants et bien d'autres. En effet, malgré tous les traités, textes et lois qui prônent le droit à l'éducation de tous les enfants y compris ceux atteints de déficiences quelconque, il n'en demeure pas moins que leur scolarisation en milieu ordinaire constitue un problème. Et par ailleurs lorsqu'ils y sont inscrits, ils ne parviennent pas à s'y maintenir, finissent rarement un cycle et pire abandonnent très souvent sans rien avoir du tout appris comme le démontre le tableau 1.

Pourtant la déclaration d'Incheon et son cadre d'action s'oriente « *Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous* ».

Le système éducatif Camerounais devrait tirer ses origines dans cette déclaration qui a une nouvelle vision moderne de l'éducation 2030.

D'une part, l'incapacité des enfants vivant avec un handicap à ne pas poursuivre l'enseignement primaire jusqu'à son terme peut se justifier par des comportements réticents et de rejets des professionnels, ainsi que ceux des autres membres de la communauté de l'éducation inclusive (point focal, champignon, parents, partenaires). D'autres part, le problème d'inadaptation des enfants handicapés pourrait s'expliquer par les obstacles d'ordre infrastructurel, psychologique, organisationnel, et même pédagogique (Doré, 1996 ; Villa et al 1994).

L'inscription ou l'admission des enfants à besoins spécifiques en milieu ordinaire ne suffit pas à elle seule pour l'intégration ou même pour l'inclusion scolaire de ceux-ci. Encore faut-il qu'ils aient accès à l'environnement scolaire ; qu'ils puissent s'y adapter et que les différents acteurs puissent adapter leurs pratiques et attitudes à leurs besoins. Toutes fois on relève que les différents acteurs de la communauté éducative ne savent pas toujours comment faciliter l'adaptation scolaire des enfants à besoins spéciaux en général et de manière spécifique celle des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire. A partir du moment où l'on pense que la personne handicapée ou l'enfant handicapé est incompetent et incapable d'agir sur et dans son environnement, cela rend difficile son intégration. C'est pourquoi Fuster et Jeanne (2000 :67) affirment que : « notre vision du handicap est handicapée » ils ajoutent plus loin que « une intégration réussie nécessite le concours d'aides ou de structures diverses ». L'aide sera différente selon la nature, l'évolution et le degré du handicap.

Sans remettre en cause ces différents avis, la récurrence ici est que tout le monde s'accorde sur la nécessité de scolariser les enfants handicapés. Cependant, le plan sectoriel d'éducation prévoit dans son axe stratégique « *accès et équité* » développe dans son deuxième objectif la stratégie de « *Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive* » qui a

abouti à la création des modules spécifiques dans le programme de formation initiale des formateurs d'une part et également de mettre sur pied dans les différentes régions un dispositif statistique visant à mieux appréhender les élèves en situation de handicap d'autres parts.

A partir de ces stratégies mises sur pied dans le plan sectoriel d'éducation en faveur de l'inclusion, qu'elle peut être le bilan que nous pouvons établir d'une part et d'autres part développer des perspectives pour une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles publiques pilotes inclusive dans la région du centre ?

Cependant la question qui reste en suspens et qui constitue notre problème est d'évaluer le degré d'intégration du handicap dans le plan sectoriel d'éducation : c'est à la suite de ce problème que naît le sujet ainsi formulé : « *l'Approche inclusive dans le plan sectoriel de l'éducation 2013-2020 au Cameroun : Bilan et perspectives d'Intégration dans les Ecoles Primaires Publiques Inclusives d'Application de la Région du Centre* ».

1.3. Questions de recherche

Selon Bengala (2013), la question de recherche renvoie à la question sur laquelle est bâtie l'hypothèse générale. Elle établit en outre les liens entre les variables à partir de la régression et elle tente d'établir à partir de la comparaison les meilleures variables (Bilola (2017)). Elle se décline le plus souvent en questions principales et questions secondaires. La présente étude formule à cet effet cinq questions de recherche notamment une question principale et quatre questions secondaires.

1.3.1. Question de recherche principale

La question centrale qui fonde cette étude est la suivante :
Quelle est la situation actuelle de l'approche inclusive telle que définie par le PSE 2013-2020 dans les écoles publiques pilotes Inclusive d'Application de la région du Centre ?

1.3.1- Questions de recherche secondaires

Pour obtenir ces questions, nous avons utilisé la méthode d'analyse factorielle de Reuchlin (2007). Cette analyse s'appuie sur la décomposition d'un système de variable. Elle a ainsi l'avantage de justifier le nombre de facteurs secondaires de la question de recherche de l'étude, tout en s'assurant qu'il y a une corrélationnelle suffisante entre le facteur principal et les facteurs secondaires Ce qui nous conduit à formuler les questions secondaires ci-dessous :

QS1 : Dans quelle mesure la prise en compte du dispositif statistique dans les régions affecte le niveau d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS2 : En quoi la prise en compte de la formation initiale et continue des enseignants contribuent-elles à une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS3 : A quel degré la prise en compte des infrastructures adéquates influence le niveau d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS4 : Dans quelle mesure la prise en compte des relations avec les partenaires de l'équipe d'inclusion influence une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

1.4. Objectifs de recherche

L'objectif d'une étude est une démarche qui permet de mettre en exergue l'intérêt que l'on voudrait atteindre au terme d'une étude. Autrement dit, l'objectif est à la fois le point d'atterrissage et de décollage dans le développement d'un travail de recherche (Noundou, 2012.) En intitulant cette étude « L'approche inclusive dans le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 au Cameroun : bilan et perspectives d'intégration dans les Ecoles Primaires Publiques Inclusives d'Application de la Région du Centre », le but était d'évaluer le lien qui existe entre ses deux variables afin de mieux résoudre la question de la pratique de l'inclusion dans les écoles primaires au Cameroun. Pour établir la congruence entre les objectifs de l'étude et les questions de recherche, l'objectif général découlera de la question principale et les objectifs de recherches spécifiques découleront des questions de recherche secondaires.

1.4.1- Objectif de recherche principal

L'objectif principal est ce que le chercheur vise à démontrer de façon générale dans l'étude ; il découle de la question principale de recherche et est formulée ainsi qu'il suit : Evaluer l'efficacité du plan sectoriel d'éducation 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion dans le but d'améliorer la pratique de l'inclusion au Cameroun.

1.4.2- Objectifs de recherche spécifiques

L'objectif spécifiques dans une étude permet de rendre plus claire, plus visible et plus malléable l'objectif général : c'est ainsi qu'à partir de l'objectif principal ci-dessus découlent un ensemble d'objectifs spécifiques à savoir :

OS1 : Améliorer le dispositif statistique dans les régions pour une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

OS2 : Favoriser une formation initiale et continue des enseignants pour une meilleure inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

OS3 : Favoriser la prise en compte des infrastructures adéquates pour une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

OS4 : Favoriser de meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion pour une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

1.5 . Intérêt de la recherche

Si cette étude obtenait quelques crédits, elle serait d'un grand intérêt pour la société en général et pour le système éducatif en particulier ; ceci au vue des objectifs de recherche que nous avons formulés. L'intérêt d'une étude se présente comme ce qui est important, utile, avantageux a quelqu'un. Donner l'intérêt d'une étude revient à déterminer les utilisateurs, les bénéficiaires, et d'en dégager sa dimension scientifique, didactiques et pédagogique, politique et social.

Il s'agira ici de ressortir quatre types d'intérêt :

- Intérêt scientifique ;
- Intérêt didactique et pédagogique ;
- Intérêt social.

1.5.1 Intérêt scientifique

Du point de vue scientifique, l'intérêt de cette recherche est méthodologique en ce sens qu'elle constitue un exercice pratique du cours de méthodologie de recherche. Cette recherche offre au chercheur novice que nous sommes l'occasion d'utiliser une démarche méthodologique appropriée. Ceci dans l'optique de mieux saisir scientifiquement le problème de l'adaptation des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire. La démarche exploratoire ici utilisée aidera d'avantage a mieux découvrir et à mieux explorer les contours de l'inadaptation des enfants à besoins éducatifs particuliers notamment celle des enfants atteint

d'un handicap en milieu scolaire. Elle permettra de proposer des hypothèses susceptibles de servir de base pour des études ultérieures.

1.5.2 Intérêt didactique et pédagogique

Au plan didactique et pédagogique cette étude revêt un intérêt particulier.

➤ Au plan des enfants porteurs d'un handicap, elle met à leur disposition des stratégies pour mieux assurer leur développement, cognitif, affectif, et social en milieu scolaire ordinaire.

➤ Aux enseignants, cette recherche permet de mieux comprendre la spécificité des élèves atteint d'un handicap ainsi que leurs difficultés respectives en milieu scolaire ordinaire. Bien plus, elle les amena à remettre en question leur mode d'intervention et leur approche face à des situations qui sortent de la normalité. C'est le lieu également de s'approprier des pratiques et des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves porteurs d'un handicap pour ainsi permettre une meilleure adaptation à ces derniers. De même les enseignants trouveront ici une multitude d'informations sur les caractéristiques physiques et intellectuelles des enfants porteurs d'un handicap : information utile pour leur adaptation et leur socialisation. C'est également l'occasion de se mettre à niveau quant à la pédagogie différenciée et surtout d'appliquer les principes de celle-ci pour aider les enfants à besoins spéciaux à s'adapter aux apprentissages.

➤ Aux enseignants d'éducation physiques et sportive, la présente étude permet de pouvoir dans l'exercice de leur métier tenir compte de la spécificité des enfants porteurs d'un handicap dans l'exercice de leur métier en tenant compte de la spécificité de chaque enfant.

1.5.3 Intérêt social

La présente étude vise à transformer et à bousculer des opinions négatives que la société se fait du handicap. A cet effet, cultiver la tolérance, la compréhension et l'acceptation des enfants handicapés est une opportunité ouverte à ceux-ci de devenir autonome et de participer à la construction de la société dans laquelle ils vivent. Les personnes valides ont plus à apprendre des personnes handicapées, car leur vision du handicap est handicapée.

Les médias peuvent s'inspirer de ce travail pour éduquer et sensibiliser l'opinion publique ; il peut aussi constituer une source d'inspiration pour les autorités religieuses dans la préparation de leurs homélies et prêches.

Enfin, la lecture du présent travail va aider les personnes handicapées à se reconstruire, s'intégrer facilement, d'être plus ou moins autonome, reprendre confiance en eux, apprendre à travailler avec des personnes différentes d'eux, se considérer comme des êtres à part entière et non des êtres à part et a mieux s'armer moralement et psychologiquement pour faire face aux aléas de la vie en société.

1.6 Délimitation et type d'étude

Selon Alarello (2003), délimiter l'étude consiste à en déterminer les contours sur un triple plan : conceptuel, spatial, et temporel.

➤ Sur le plan conceptuel ou thématique

La thématique de l'inclusion scolaire est très vaste, d'autant plus qu'elle implique plusieurs groupes d'enfants à besoins éducatifs spéciaux, chaque groupe ayant ses spécificités. C'est ainsi que l'inclusion d'un groupe particulier impose l'adoption d'actions, des techniques et des stratégies particulières.

Il faut dire que notre étude tire ses origines dans la faculté des sciences de l'éducation précisément en management de l'éducation dans le domaine de la planification des systèmes éducatifs et étant donné que notre problématique relève du champ des sciences de l'éducation qui a un domaine très vaste, il est question de délimiter la présente étude dans le domaine de la pédagogie générale plus précisément celui de l'éducation spécialisée parce qu'il est question de vérifier le lien qui existe entre des dispositions prise sur l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation et la réalité dans les écoles primaires pilotes.

Du fait d'une bonne lisibilité et visibilité de l'encadrement des enfants handicapés, il était opportun de travailler avec le personnel des écoles inclusives, malgré l'absence des données fiables et d'un manque d'information sur la scolarisation des enfants handicapés au Cameroun, des personnes ressources ont été consultées, car de manière générale, le dernier recensement des personnes handicapées date de 1985 et depuis cette année on ignore jusqu'à lors le nombre exact des personnes handicapées, pire encore des enfants handicapés en âge d'être scolarisé.

➤ Délimitation temporelle

La présente étude a commencé au cours de l'année académique 2021-2022 précisément entre 11 mai et 05 juin puis s'est poursuivie l'année académique suivante précisément en septembre 2022, car il nous a fallu attendre la nouvelle rentrée scolaire 2022/2023 pour avoir les informations complètes et plus exploitables des acteurs de la communauté éducative ciblés.

➤ Délimitation spatiale ou géographique

Compte tenu du temps et de la densité de notre programme de formation, la collecte des informations a été faite dans les écoles publiques pilotes inclusives de la région du centre.

Ce chapitre qui s'achève a permis de positionner le problème de cette recherche dans un contexte de démocratisation de l'école et ayant conduit à l'inclusion scolaire : bien entendu à formuler les questions de recherche, les objectifs de recherche, les hypothèses et à présenter l'intérêt et la délimitation de notre étude. Nous allons donc à présent nous intéresser à la revue de littérature et à l'insertion théorique liée à notre recherche.

CHAPITRE II : REVUE DE LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES

Le présent chapitre permet d'aborder la définition des concepts clés du thème d'étude ; ensuite de passer en revue les travaux d'autres chercheurs qui nous semblent pertinents pour mieux cerner cette étude ; puis de présenter les théories qui la sous-tendent avant de rappeler

et d'opérationnaliser nos différentes questions de recherche pour enfin les présenter dans un tableau récapitulatif. Dans le contexte de cette étude, il est question de faire :

- Une analyse notionnelle à travers la définition des concepts clés
- Une revue critique de nos différentes lectures sur le sujet ;
- Une présentation des théories psychologiques qui font référence à l'étude.

2.1. Définition des concepts

Il est question ici d'expliquer les concepts clés de ce travail et les contextualiser afin de rendre bien compréhensible l'étude que nous menons c'est ainsi que les concepts clés qui vont être défini dans cette étude sont les suivantes :

- Approche inclusive ;
- Inclusion ;
- Inclusion scolaire ;
- Education inclusive ;
- Handicap ;
- Enfants handicapés ;
- Plan sectoriel d'éducation 2013-2020 ;
- Analyse ;
- Intégration ;
- Ecole publique pilote inclusive ;
- Planification de l'éducation ;

2.1.1. Approche inclusive

La perspective inclusive jouit d'une reconnaissance internationale et nationale Croissante. À l'échelon international, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) en 2000 a adopté un plan d'action autour de l'éducation inclusive reposant sur les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et l'Éducation tout au long de la vie (ETLV). En 2005, l'UNESCO a élaboré des principes directeurs et la 48e Conférence internationale sur l'éducation en 2008 a porté sur ces préoccupations (UNESCO 2009).

L'approche inclusive vise à construire une société à laquelle tous les individus, sans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer. Elle entend tenir compte des enjeux socioculturels et zones de vulnérabilité (Conseil Supérieur de l'éducation, 2010) propres à chaque système scolaire et à l'historicité de chaque société.

L'approche inclusive est un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion, comprise ici comme : "... l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité" (UNESCO 2009, 4).

2.1.2. Inclusion

Pour définir le terme d'inclusion, nous avons commencé par nous intéresser à la définition qui nous est donnée par le dictionnaire en ligne Larousse. Ce dernier nous dit que le nom féminin inclusion vient du mot latin *inclusio*, -onis qui signifie « emprisonnement ». En effet, en recherchant dans le Grand Gaffiot édition Hachette 2000, *Inclusio*, -onis vient lui-même de *includo*, is, ere, clusi, clusum qui signifie dans un premier temps « enfermer, renfermer », dans un deuxième temps « enchâsser, incruster » et dans un troisième temps « fermer, boucher ». Ainsi, le mot inclusion est définie comme étant l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ou encore l'état de quelque chose qui est inclus dans autre chose.

La définition du dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés précise que l'inclusion est une « action d'inclure, de placer un individu dans un lieu ordinaire, auprès de pairs qu'il ne fréquentait pas auparavant. Synonyme d'intégration, ce terme est antonyme d'exclusion, ce faisant il met en exergue la volonté d'établir une pleine citoyenneté pour tous ». Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, (1996), cités dans Prud'homme *et al.*, (2011), la construction d'une école inclusive est la seule réponse possible pour soutenir le développement individuel et collectif d'une communauté qui est de plus en plus hétérogène. Une école inclusive doit accueillir la diversité, « doit accueillir tous les élèves du quartier, quelles que soient leurs caractéristiques physiques, intellectuelles, sociales, affectives, linguistiques ou autres » (Unesco, 1994), ainsi que l'expression de leurs caractéristiques personnelles.

« L'inclusion serait le fait de scolariser dès le début et tout au long de sa scolarité obligatoire et post obligatoire l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école de son quartier et en classe régulière. » (Doudin, 2007)

D'après Antoine Baby (2005), c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève. Le matériel pédagogique et les pratiques de l'enseignant vont être adaptés aux besoins de chaque élève.

Selon Christian Petit (2001), l'inclusion ne désigne en fait qu'une variante de

L'intégration. « Néanmoins, elle institue de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services ségrégués et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal. »

L'inclusion implique le fait de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. « Le système qui est alors mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. La perspective n'est plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives. » (Op. cit.)

A ce sujet aussi les termes sont multiples et leur utilisation aura une influence sur la façon de penser les choses et la mise en place d'actions concrètes telles que :

Intégrer, c'est partir de la personne et susciter sa participation active. « Quand nous parlons d'intégration, il s'agit d'un mouvement induit par les personnes avec un handicap et leur entourage pour rejoindre la vie sociale ordinaire. L'intégration se heurte souvent à une crainte des milieux d'accueil, par un manque de connaissances à propos du handicap.¹»

Inclure, c'est inscrire la personne dans le tissu social sans chercher d'uniformité mais plutôt en visant l'adaptation de l'environnement pour l'accueillir. « L'inclusion est un principe idéal qui nous permettrait de croire que toutes les personnes différentes auraient accès à tous les services ordinaires avec un accueil personnalisé et le soutien adapté.² »

Une société inclusive s'adapte à tous ses citoyens et non l'inverse, en tenant compte des spécificités de chacun car nous sommes tous des êtres singuliers. Elle est à construire ensemble, petit à petit. Elle génère de l'entraide, du partage, de la solidarité... pour le plus grand bénéfice de tous.

2.1.3 Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire correspond alors à une intégration physique, sociale et pédagogique permettant à tous les élèves d'être scolarisés en fonction de leur âge et non par rapport à leur niveau scolaire (Thomaset, 2006). Elle suppose la présence physique de l'élève dans la classe et dans l'école ordinaire ; elle permet et incite la participation de tous les élèves aux différentes activités prévues au sein de la classe ou de l'école, en interaction avec les autres élèves; elle implique aussi des aménagements pédagogiques : adaptation des objectifs, des moyens et des méthodes à mettre en œuvre en fonction des besoins particuliers des élèves intégrés ; enfin, elle permet une individualisation du programme scolaire pour le ou les élèves qui ne réussissent pas à accéder aux contenus du programme officiel.

2.1.4. Education inclusive

L'éducation inclusive est « un processus » dynamique qui permet « la participation de tous les élèves dans l'apprentissage, la vie scolaire et dans la communauté » ; elle « implique l'identification et l'élimination des obstacles à la participation et à l'apprentissage (en termes d'attitudes, communication, espace physique, socioéconomiques, entre autres) », et se base « sur le principe que les écoles sont responsables d'assurer l'éducation de tous les élèves » (L'Unesco, 2005, cité dans Crespo, Croca, Breia et Micaelo, 2011, p. 7, traduction libre). L'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves pour développer leurs "capabilités" (Nussbaum 2012).

2.1.5.1. Les fondements de l'éducation inclusive

L'étude des fondements de l'éducation inclusive pose la question de ses fondations, du pourquoi de son existence et des critères qui lui donnent le droit d'exister et d'être légitime (Russ, 2011, cité dans Vienneau, 2016). Les fondements explicitent les « raisons d'agir, à la fois les fins des acteurs du projet et les raisons qui le légitiment, et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre » (Zarader, 2007, p. 230, cité dans Vienneau, 2016, p. 21). Quatre perspectives découlent des fondements de l'inclusion : la perspective philosophique et morale, la perspective sociale et citoyenne et la perspective pédagogique et enfin la perspective psychopédagogique (Vienneau, 2016).

La perspective philosophique et morale est associée aux valeurs et croyances. Elle valorise la diversité en éducation et reconnaît la singularité des personnes. Dans les écoles et classes inclusives, les dons et talents de chacun, y compris ceux des élèves ayant des difficultés, sont reconnus et encouragés par tous. « L'objectif de l'inclusion n'est pas de gommer les différences, mais plutôt de permettre que tous les étudiants appartiennent à une communauté éducative qui valorise leur individualité. » (Stainback et Stainback, 1999, p. 480, traduction libre).

En effet, l'éducation inclusive est une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme un élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et qui, par conséquent, favorise le développement humain (Ouedraogo *et al.* 2012, p. 9).

La perspective sociale et citoyenne met « l'accent sur l'accès égalitaire de tous » à l'éducation en se basant sur les droits de la personne réclamés ces dernières décennies par les mouvements civiques, entre autres : l'équité (tous les êtres humains sont égaux en droit, ils doivent être valorisés, respectés et ils ont la possibilité de participer comme les autres au fonctionnement de la société) ; les droits de la personne : (« toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite » (article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948) ; la démocratisation de l'éducation et la pleine participation citoyenne, toutes les personnes doivent fréquenter les écoles de leur lieu de résidence, lesquelles feront en sorte de s'adapter de façon à chacune d'elles afin de répondre à leurs besoins et cela indépendamment de leurs caractéristiques personnelles ou culturelles (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1999).

Les idéologies inclusives s'appliquent donc à tous les enfants, même à ceux qui, pour une raison quelconque, se trouvent plus vulnérables et font face à des obstacles concernant leur apprentissage et participation (Booth et Ainscow, 2002, p. 5). C'est dans ce sens que Costa (2006) affirme que la notion d'éducation inclusive implique un regard sur tous les élèves, en considérant que tout enfant ou jeune peut, à tout moment, rencontrer des difficultés et être exclu.

À ce sujet, Booth et Ainscow (2002) considèrent qu'il est nécessaire de produire des politiques d'éducation inclusive et d'organiser le soutien à la diversité afin de minimiser toutes les formes d'exclusion qui puissent exister. Ces auteurs indiquent que « développer l'inclusion implique de réduire les pressions de l'exclusion » (p. 8). Ces pressions peuvent être provoquées par des barrières environnementales (obstacles liés à l'accessibilité physique des infrastructures), par des barrières liées aux attitudes (préjugés, mythes, attitudes,

croyances, culture) et par des barrières institutionnelles (l'ensemble des lois et pratiques qui ne prévoient pas ou ne permettent pas l'accès ou la participation de tous).

Or, une école inclusive s'assure continuellement « que chaque élève a accès à la collectivité scolaire et peut y prendre part » et s'assure aussi qu'il « retire des avantages des services éducatifs afin de lui permettre d'exploiter pleinement ses capacités » (Mac Kay, 2006, cité dans Vienneau et Ramel, 2016, p. 35).

Dans une perspective pédagogique, l'éducation inclusive est une « approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent favorisant le développement humain » (Ouedraogo *et al.*, 2012, p. 9).

L'éducation inclusive repose sur des approches et des pratiques différenciées et évolutives (telles que la coopération et la collaboration), ainsi que sur des méthodes et des stratégies diversifiées et plus adaptées à chaque individu et à chaque contexte et à leur inclusion en classe ordinaire. L'organisation des apprentissages et la mobilisation des ressources sont faites de manière à tenir compte de la diversité des élèves. Le développement de la pratique d'éducation inclusive est donc un réflexe de la culture et des politiques inclusives de l'école.

La perspective psychopédagogique tient compte des composantes individuelles et de celles du groupe. Elle évoque les bénéfices qu'apporte la fusion entre l'éducation spécialisée et l'éducation générale. Elle permet la création d'un « système cohérent centré sur le développement des capacités des élèves » (Vienneau et Ramel, 2016, p. 36), et « à travers elle, les milliards de dollars actuellement dépensés dans des programmes d'éducation ayant lieu dans des environnements spéciaux et ségrégués pourront être intégrés dans l'enseignement ordinaire afin d'aider le réseau régulier à mieux soutenir, être plus souple et à mieux s'adapter aux besoins individuels des élèves » (Stainback et Stainback, 1999, p. 434, traduction libre).

2.1.5. Handicap

Pour définir le terme handicap, il est important, voire primordial de répondre à certaines questions à savoir :

Qu'est-ce qu'un handicap ? Qu'est-ce qu'un handicapé ? Même si les termes sont ambigus, mal définis ou si les définitions paraissent claires, elles se révèlent souvent insuffisantes dans la pratique. Le handicap est une notion « complexe, évolutive, multidimensionnelle et controversée ».

Le mot « handicap » emprunté en 1827 vient de l'expression anglaise « hand in cap » signifiant « main dans le chapeau ». Dans le cadre d'un troc de biens entre deux personnes, il fallait établir une égalité de valeur entre ce qui était donné et ce qui était reçu : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour établir l'équité. L'expression s'est progressivement transformée en mot puis appliquée dans le domaine sportif (courses des chevaux notamment) au XVIIIe siècle. En hippisme un handicap correspondait à la volonté de donner autant de chance à tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs.

Au cours de la fin du XXe siècle, la notion de handicap a particulièrement évolué. Le handicap se définissait alors par opposition à la maladie et centré sur l'individu. En 1980, l'épidémiologiste Philip Wood définit ainsi une vision médicale du handicap qui sera adoptée par l'organisation mondiale de la sante. Cette définition fut par la suite reformulée pour prendre en compte aussi son aspect structurel et social. Le site officiel de l'OMS définit le handicap ainsi : « les handicaps sont un terme général qui qualifie des incapacités, une limitation des actes de la vie quotidienne et une participation restreinte a la vie sociale » et mentionne également « le handicap n'est pas simplement un problème de santé. Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société ou elle vit.

D'après la classification internationale des handicapés on nomme ainsi toute personne souffrant d'une déficience (aspect lésionnel) ou incapacité (aspect fonctionnel) qui limite ou interdit toutes activités considérées comme normales pour un être humain »

La convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006 donne du handicap la définition suivante « par personne handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durable, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacles à leur pleine effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

L'article 3 de la loi du 13/04/2010 relative à la protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun dispose que le statut de « personne handicapée » s'applique aux catégories suivante : les handicapés physiques, mental et les polyhandicapés

Il faut préciser que quelques soit la catégorie du handicap il se présente en quatre degré :

- Le handicap Léger
- Le handicap moyen
- Le handicap lourdouévère
- Le handicap profond

2.1.5.1. Le handicap physique

Par handicap physique nous pouvons citer handicap moteur, sensoriel (aveugle, malvoyant, sourds, sourd-muet, muet et malentendant)

a- handicap moteur

C'est en effet l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité ; c'est également une déficience motrice dont l'évaluation neuro-motrice effectuée par un personnel qualifié révèle une ou plusieurs atteintes d'origines nerveuses, musculaire ou ostéoarticulaires.

Quoi que cette liste ne soit pas exhaustive nous pouvons distinguer :

- Laparaplégie : paralysie de plusieurs membres
- Latétraplégie : paralysie totale ou partielle des quatre membres du corps
- Monoplégie : paralysie d'un seul membre du corps
- Diplégie : paralysie de deux membres du corps
- L'hémiplégie : paralysie totale ou partielle d'une moitié du corps

b- handicap sensoriel

Le handicap sensoriel regroupe les difficultés liées aux organes sensoriels. Il résulte de l'atteinte d'un ou de plusieurs sens. Il se caractérise majoritairement par des incapacités issues d'une déficience auditive ou visuelle. Ce type de handicap entraîne presque automatiquement des difficultés de communication et d'intégration sociale de la personne.

Nous pouvons citer la déficience visuelle et auditive qui caractérise les deux formes de handicap sensoriel

- Ladéficiencevisuelle : désigne les troubles liés à la fonction visuelle, elle va de la difficulté à identifier des objets a une certaine distance jusqu'à la cécité totale (être aveugle)
- Ladéficience auditive : traduit une perte partielle ou totale de l'audition, distinguant deux grands types de surdité (surdité de transmission ou de perception) et quatre niveaux de surdité : déficience auditive légère, moyenne, sévère ou profonde.

2.1.5.2. Le handicap mental ou intellectuel

Le handicap mental est une difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentale sur le plan de la compréhension, des connaissances, et de la cognition.

Par handicap mental nous pouvons avoir des débiles, autistes, mongolien, infirme moteur cérébrale, micro et macrocéphales etc....

Le handicap mental est un trouble généralisé perçu avant l'âge adulte, caractérisé par un déficit et un dysfonctionnement cognitif dans au moins deux fonctionnements adaptatifs. Le handicap mental a été historiquement défini sous le score de quotient intellectuel (QI). Presque entièrement basée sur la cognition, la définition inclut désormais le fonctionnement mental et les capacités fonctionnelles d'un individu liés à son environnement. A ce jour, par conséquent, un individu ne peut être strictement considéré comme retardé mental pour la seule raison qu'il possède un quotient intellectuel inférieur à 70.

Ce quotient intellectuel s'obtient par l'évaluation des fonctions cognitives réalisée à l'aide d'un examen standardisé administré par un personnel qualifié suivant la formule ci après :

$$QI = (\text{âge mental} / \text{âge chronologique}) \times 100$$

2.1.5.3. Le polyhandicapé

Le polyhandicapé est un handicap grave à expressions multiples, dans lequel une déficience mentale sévère et une déficience motrice sont associées à la même cause, entraînant une restriction extrême de l'autonomie. Souvent les personnes polyhandicapées souffrent aussi d'insuffisance respiratoire chronique, de troubles nutritionnels, de troubles de l'élimination et de fragilité cutanée. Les personnes polyhandicapées ne peuvent rien faire par elles-mêmes et ont besoin de l'assistance constante d'une tierce personne pour tous les actes de la vie quotidienne. Elles ne marchent pas, ne parlent pas et donc ne communiquent pas. Elles sont sujettes à des crises d'épilepsie (dans la moitié des cas) ; parfois, elles ne peuvent pas avaler les aliments et doivent être alimentées par sonde gastrique. Cependant, les personnes polyhandicapées comprennent sûrement beaucoup plus de choses qu'elles ne peuvent en dire et il n'est pas toujours facile de saisir ce qu'elles voudraient exprimer. Le polyhandicap est dû à différentes causes : 30% de causes inconnues, 15% de causes périnatales (dont un nombre très réduit de souffrances obstétricales par rapport aux souffrances fœtales ou grandes prématurités – dysmaturités), 5% de causes postnatales (traumatismes, arrêts cardiaques), et 50% de causes prénatales (malformations, accidents

vasculaires cérébraux prénataux, embryopathies dont le CMV (cytomégalovirus) et le HIV (virus du SIDA).

2.1.6. Enfants handicapés

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989 est le premier traité international mentionnant le handicap ; à son article 2, il consacre le principe de non-discrimination envers les enfants handicapés. On trouve également une norme spécialement consacré à cette problématique à l'article 23 de la CIDE/ alinéa 1:« les états parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. (...). »

Le handicap des enfants entraîne fréquemment leur exclusion sociale. On estime par exemple que seul environ 2% des enfants handicapés ont accès à une éducation.

Le handicap fait peur, souvent ancré dans l'inconscient collectif comme une malédiction ou une punition pour des péchés antérieurs : dans de nombreuses régions du monde les enfants souffrant de handicap sont isolés, évités et intouchables. Cela est particulièrement flagrant dans les pays en voie de développement où la majorité des enfants en situation de handicap sont analphabètes et vivent complètement isolés du reste de la société. Souvent, ils sont obligés de mendier pour subvenir à leurs besoins et vivent dans la rue, dans la misère la plus absolue.

2.1.8. Plan sectoriel d'éducation

Le réseau inter-agence pour l'éducation en situation d'urgence définit le plan sectoriel d'éducation comme « est une feuille de route détaillée sur la façon d'atteindre les buts/objectifs fixés ». Le plan est spécifique en termes d'objectifs à atteindre, d'échéance, de stratégie, des acteurs responsables, des ressources à mettre en œuvre, et de celles nécessaires pour cette mise en œuvre et pour gérer l'exécution du plan. Différents types de plans sont conçus en fonction de la période couverte et du détail de leur contenu, par exemple: plans à long, moyen et court terme » à ce titre le Cameroun dans sa politique éducative a mis sur pied un document guide et de référence pour l'éducation au Cameroun dénommé plan sectoriel d'éducation.

Le présent document de stratégie s'inscrit dans une perspective de respect du dispositif qui sous-tend l'architecture et les orientations de la politique globale de l'éducation en ce qui

concerne notamment la Constitution, la Loi d'Orientation de l'éducation de 1998, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 2001, les engagements internationaux du Cameroun, les OMD et les piliers du DSCE. Tout en se conformant au dispositif ci-dessus évoqué, ce document de stratégie se situe dans la continuité de la stratégie élaborée en 2006.

L'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation s'est inspirée du Guide méthodologique de planification stratégique au Cameroun élaboré par le Ministère de l'Economie de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT). Elle s'est faite suivant un processus participatif qui a impliqué le gouvernement représenté par l'équipe nationale mise sur pied à cet effet, les PTF et l'éducative nationale (ONG, Organisations de la société civile, syndicats, APEE, Représentants des minorités et acteurs publics et privés du secteur de l'éducation et de la formation).

Avec la communauté éducative nationale, ce processus s'est articulé autour de la tenue de consultations régionales et nationale. Les consultations régionales se sont tenues dans les quatre grands pôles régionaux suivants :

Douala pour les régions du Littoral et de l'Ouest ;

Buea pour le Nord-ouest et le Sud-Ouest ;

Bertoua pour le Centre, le Sud et l'Est ;

Garoua pour l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême Nord.

Elles ont été couronnées par la tenue à Yaoundé d'une consultation nationale. Ces rencontres ont été l'occasion pour la communauté éducative nationale dans son entièreté de faire état de ses préoccupations par rapport aux dysfonctionnements du système éducatif et des attentes qu'elle fonde sur ce dernier. Les contributions qui en ont résulté ont permis d'enrichir le diagnostic et la formulation des politiques.

Avec les PTF, ce processus a consisté en une assistance et des concertations permanentes en marge de leur participation active aux consultations régionales et nationale.

Le présent document de stratégie du secteur de l'éducation et de formation étale son contenu sur les points essentiels notamment :

- Contexte global de développement du secteur de l'éducation et de la formation
- Diagnostic
- Grandes orientations de la politique éducative et principes directeurs
- Axes stratégiques
- Coûts, financement et soutenabilité du plan
- Dispositif institutionnel de mise en œuvre

- Dispositive de suivi/évaluation

Ce plan d'éducation constituera notre point focal tout au long de notre analyse afin de percevoir son contenu sur l'éducation inclusive, puis évaluer ce que le plan a prévu et ensuite analyser et proposer une perspective pour le nouveau plan afin de mieux s'adapter aux réalités du contexte Camerounais.

2.1.9 Analyse

L'analyse en sciences sociale se définit comme étant une opération intellectuelle consistant à décomposer un tout en ses éléments constitutifs et d'en établir les relations. Cette analyse s'organise autour de l'examen de l'information (trier, additionner, comparer) pour mieux comprendre les relations entre le tout et les parties.

Elle a pour principale à cerner le sujet d'analyse, à déterminer la disponibilité des données appropriées, à décider des méthodes qu'il y a lieu d'utiliser pour répondre aux questions d'intérêt à appliquer les méthodes et à évaluer, résumer et communiquer les résultats.

2.1.10 Intégration

L'intégration est un nom féminin désignant une action d'intégrer, de fusionner un ensemble d'éléments pour en faire un seul.

Le sociologue Emile Durkheim fut un des premiers à théoriser la notion d'intégration qu'il utilise pour caractériser « les interactions entre les individus, leur conformation à un modèle uniformisé de passions et l'adoption d'idéaux semblables et de représentations communes ». L'intégration est la propriété d'une société dont les relations entre les membres sont intenses.

Ainscow (1995, p. 1), cité par Kisanji (1999), a constaté qu'il y a un changement d'orientation de l'idée d'intégration décrite comme « le processus consistant à faire passer les enfants des milieux de l'éducation spécialisée aux classes ordinaires, où l'on s'occupe le plus, de la scolarité de tous. L'accent est mis sur l'aide aux élèves en situation de handicap dans la classe régulière. L'objectif est de restructurer les écoles afin de répondre aux besoins de tous les enfants ». L'intégration est fréquente chez les enfants atteints d'insuffisances mineures et les personnes en situation de handicap. Mais dans le processus, aucune prise en compte de l'environnement d'apprentissage ou de la nature du système d'éducation n'est considérée. Historiquement, l'intégration est mentionnée dans les pratiques aux États-Unis et au Royaume-Uni dans les années 1970. Deux types d'intégration sont alors fréquents : l'intégration complète dans les salles de classe et l'intégration partielle opérée par des unités

spécialisées, des classes spécialisées ou des salles de sauvetage (Public law, 1975 ;Warnock Report, 1978). Quel que soit le cas, tous les types d'intégration supposent une forme d'assimilation. La portée de l'intégration semble limitée et ne peut en aucun cas être comparée aux valeurs prônées par l'inclusion scolaire.

2.1.11 Planification de l'éducation

La planification de l'éducation est un processus qui consiste à fixer les objectifs, déterminer les moyens nécessaires pour la réalisation de ces objectifs et définir les étapes à franchir pour les atteindre.

Ainsi, planifier consiste à formaliser la mise en œuvre d'une ou de plusieurs stratégies. L'élaboration d'un plan s'appuie sur une prévision de l'évolution de l'environnement éducatif pour les prochaines années. Il faut, en effet, choisir des orientations, quitte à les ajuster ensuite, si l'environnement change de manière significative.

L'acte de planification consiste à élaborer un schéma permettant d'envisager des scénarios d'évolution et de développement futur du système éducatif. La planification consiste donc à répondre aux trois questions : Quelle est la situation actuelle ? Quelle est la situation future que nous pouvons forger ? Quels sont les moyens et la méthode à suivre pour y arriver ?

Au niveau de la planification, Igor ANSOFF, distingue la planification stratégique, tactique et opérationnelle.

- La planification stratégique : (plan sectoriel d'éducation)

La planification stratégique conduit à déterminer les grandes orientations qui vont permettre à l'entreprise d'améliorer ou de maintenir sa compétitivité, de modifier son champ d'action ou de changer dans le temps.

Ainsi, la planification stratégique est un :

- Plan dépassant en général 5 ans ;
- Plan déterminant les objectifs généraux du système éducatif ;

Plan déterminant les objectifs, les stratégies et les politiques qui faciliteront l'affectation et l'utilisation des ressources pour atteindre les objectifs.

- La planification fonctionnelle ou tactique :

Indique comment les plans stratégiques de la haute direction doivent être concrétisés au niveau des différentes délégations (régionale, départementale) Elle concerne les ressources et

les moyens à mettre en œuvre afin de concrétiser les choix stratégiques. Elle est à moyen terme.

Un plan fonctionnel revient à :

- élaborer des plans à moyen terme, généralement sur une période ne dépassant pas 5 ans et dont la valorisation constitue les budgets ;
- éclater les objectifs stratégiques en sous objectifs spécifiques ;
- attribuer à chaque service le sous objectif qu'il doit réaliser, ainsi que le rôle et la responsabilité qu'il doit assumer, pour la mise en œuvre de la stratégie retenue.

- La planification opérationnelle :

La planification opérationnelle concerne la gestion courante, quotidienne de la structure éducative. Elle a donc pour action, de traduire les orientations définies préalablement au niveau tactique des différentes délégations ou divisions en objectifs à court terme. Elle est beaucoup plus précise.

2.2. Théories explicatives

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques entre autres dans Les sciences humaines et éducatives. Cette diversité de champs théoriques a la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon trois courants : le courant Ecologique du Développement Humain de Bronfenbrenner, le courant constructiviste de Piaget et le courant socioconstructiviste de Vygotsky. Le présent travail décrit de manière synthétique les trois courants préalablement mentionnés et en cerne les principales caractéristiques ; de plus, il entend nourrir la réflexion des enseignants qui désirent situer leurs pratiques éducatives à l'intérieur d'un cadre conceptuel et qui veulent être à même d'apprécier la complexité et l'impact de leurs actions pédagogiques dans un contexte d'éducation inclusive.

2.2.1. Le courant écologique du développement humain

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) s'inscrit dans l'écologie du développement humain. Ce modèle multidimensionnel de développement humain met en relief des couches ou des niveaux de systèmes interactifs qui entraînent le changement, la croissance et le développement physique, biologique, psychologique, social et culturel. Ce qui se produit dans

un système affecte et est affecté par d'autres systèmes (Swart et Pettipher dans Landsberg et al, 2005). Le modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement ou de contextes qui influencent le développement d'une personne. Bronfenbrenner considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant. La famille a un impact significatif sur le développement de l'enfant et, à ce titre, a un impact environnemental significatif. La famille peut soutenir l'objectif de la socialisation de l'enfant et peut aussi agir comme un refuge contre les éléments nocifs dans la société dans son ensemble. Bronfenbrenner (1979) explique comment ces influences sont liées les unes aux autres. Plus précisément, il existe quatre systèmes interconnectés qui constituent le modèle. La perspective écologique démontre ainsi comment un microsystème, par exemple le foyer, est entrelacé avec le méso-système, par exemple l'école, ainsi que la société dans son ensemble, pour déterminer le niveau de confort et de contentement des êtres humains sur leurs 30 parcours de vie. La théorie explique également les différences dans les connaissances, les compétences et les aptitudes de l'individu et le rôle du système de soutien pour guider et structurer l'individu. Le micro, méso, exo et macro-systèmes se chevauchent, tous contribuent à former l'ensemble que l'individu percevra comme positif ou négatif. Selon Bronfenbrenner (1979), le modèle des systèmes écologiques considère l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extra-familiaux qui influencent le développement de l'apprenant. Ainsi, pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes.

Il est intéressant de noter que chaque système dépend de la nature contextuelle de la vie de la personne et offre une diversité toujours croissante d'options et de sources de croissance. Le fait que la théorie de Bronfenbrenner (1979) soit qualifiée d'instrument conceptuel pour comprendre les enjeux de la politique de l'éducation inclusive est particulièrement important. Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage (Mahlo, 2013). Comme le souligne Landsberg, Kruger et Nel (2005), le défi du système éducatif est de comprendre la complexité des influences, des interactions et des interrelations entre l'apprenant lui-même et les multiples autres systèmes liés à lui.

Une vision éco systémique de l'éducation inclusive suggère que les enfants avec ou sans handicap se développent dans un monde social complexe et qu'il est nécessaire

d'observer les interactions dans des contextes à niveaux multiples et d'examiner les changements au fil du temps à tous les niveaux. Pour assurer le succès de la programmation éducative inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008).

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

2.2.1.1. Implication de la théorie sur notre sujet

Le modèle du courant écologique du développement humain de Bronfenbrenner explique les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant à son environnement.

Le modèle considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant.

La perspective écologique démontre que le foyer (famille) est entrelacé avec l'école et ceci étant en lien direct avec une meilleure intégration du handicap et par conséquent une meilleure mise en œuvre de l'inclusion.

Ce courant écologique est en lien direct avec notre sujet également à travers l'opérationnalisation de notre variable qu'est le maintien de bonnes relations avec les membres de l'équipe d'inclusion dont l'un des acteurs clés est le parent.

Le courant écologique du développement humain pense que réussir l'inclusion dans notre société en général et dans nos écoles en particulier il faut établir un lien étroit entre l'école et la famille.

2.2.2. Le courant constructiviste

Berger, Thomas Luckmann et Piaget sont les fondateurs du constructivisme...c'est une théorie de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie qui considère les humains comme des êtres actifs et constructifs qui créent et transforment le monde selon leur propre volonté. Cette théorie croit que toute connaissance humaine est de nature sociale. Par conséquent, elle nécessite une interaction avec d'autres personnes. Le constructivisme est une approche pédagogique qui met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale, des interactions enseignant-élève et des interactions élève-élève. Le constructiviste croit que les humains apprennent à travers le processus de construction des connaissances. Ce processus est généralement un processus collaboratif où les étudiants travaillent ensemble pour créer des connaissances. Ils croient que l'apprentissage devrait être un voyage où les étudiants sont constamment mis au défi et ont la possibilité de réfléchir à ce qu'ils apprennent. Cette perspective constructiviste les aide également à voir comment le monde qui les entoure peut les aider à apprendre plus efficacement. Le constructiviste en pédagogie croit en un étudiant actif qui a le contrôle de sa propre éducation et peut la façonner en fonction de ses besoins et de ses intérêts. La théorie est importante parce qu'elle se concentre sur l'action humaine. Il souligne également que nous pouvons utiliser notre créativité et notre imagination pour façonner nos environnements. Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui soutient que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils construisent activement leurs propres connaissances. Il repose sur l'hypothèse que les élèves sont des apprenants actifs capables de développer leur propre compréhension d'un sujet et de l'appliquer à de nouvelles situations.

Le constructivisme est une philosophie pédagogique basée sur l'idée que les apprenants développent leur propre compréhension d'un sujet en établissant des liens, en tirant des conclusions et en créant des questions. Dans cette approche, les apprenants ne sont pas des destinataires passifs d'informations ; ce sont des participants actifs qui construisent ou créent leur propre sens à partir du matériel qu'ils rencontrent.

2.2.2.1. Les principes du constructivisme

Les principes du constructivisme sont un ensemble d'idées philosophiques qui nous aident à comprendre comment les enfants apprennent, se développent et se comportent.

Voici les principes du constructivisme :

- Les enfants apprennent en construisant leurs propres connaissances à travers des interactions avec les autres et des objets dans le monde, mais que se passe-t-il lorsqu'ils deviennent trop vieux pour avoir ces interactions, ou que des objets comme des livres, des jouets et d'autres choses ne sont plus là ?
- Les enfants sont des apprenants curieux et actifs qui utilisent leurs sens pour explorer et donner un sens au monde. La façon dont les enfants apprennent s'est adaptée avec le développement de la technologie.
- Le désir de créer et de partager, qui est commun à tous les enfants, est devenu une carrière pour de nombreux adultes. Les adultes créent désormais du contenu pour les réseaux sociaux et les blogs, ou écrivent même leurs propres livres. L'industrie créative est une entreprise florissante qui nécessite de la créativité de la part de l'écrivain et la contribution d'un illustrateur ou d'un designer talentueux.
- Le processus d'apprentissage est un processus continu. Il est façonné par les expériences uniques de l'individu tout au long de sa vie. Le développement d'un apprenant se considère comme un parcours continu comportant de nombreuses étapes et jalons.

2.2.2.2. L'importance du constructivisme

Le constructivisme est une méthode d'enseignement qui encourage les enfants à développer leur propre compréhension d'un sujet par l'exploration, le questionnement et l'expérimentation. Cette méthode s'utilise dans l'enseignement depuis plus de vingt-cinq ans. En plus, elle offre de nombreux avantages aux étudiants, tels qu'un intérêt accru, de meilleurs résultats d'apprentissage et une meilleure confiance en soi.

C'est une philosophie éducative qui met l'accent sur l'importance de l'apprentissage par la pratique et la réflexion. Il a été appliqué dans de nombreux domaines, y compris l'éducation, la psychologie, la sociologie, la science et la technologie. La théorie du constructivisme se base sur l'idée que la connaissance n'est pas figée. Mais plutôt construite par des individus qui apprennent de l'expérience.

➤ Les avantages du constructivisme

- Cela peut aider les élèves à apprendre plus efficacement
- Il peut aider les élèves à développer leur esprit critique
- Il peut offrir aux élèves des occasions de s'engager dans un apprentissage actif ;

- Le constructivisme aide les élèves à développer leur propre compréhension et à s'autoréguler.
- Les élèves acquièrent des connaissances et des compétences par le biais d'activités et d'expériences avec des pairs, des enseignants et d'autres membres de la communauté.
- Il aide les élèves à créer du sens pour eux-mêmes en donnant un sens à leurs expériences.
- Il aide les élèves à développer une compréhension personnelle de ce qu'ils apprennent, ce qui est important pour la rétention.
- Les techniques d'enseignement constructivistes sont capables d'impliquer les apprenants de diverses manières, notamment par le biais d'activités pratiques, de discussions et de projets.
- Le constructivisme n'est pas seulement une question d'enseignement ; il s'agit également de la façon dont nous apprenons les uns des autres — comment nous apprenons.

➤ Les limites du constructivisme

Le constructivisme est l'idée qu'il est possible de comprendre le monde en construisant un modèle. C'est une perspective philosophique dans laquelle la compréhension passe par l'expérience et la connaissance du monde. Il y a de nombreuses limites au constructivisme et certaines choses ne peuvent être comprises sans un regard extérieur. Mais il y a encore de nombreux avantages à cette philosophie. L'apprentissage constructiviste postule que les apprenants doivent être dans une position où ils peuvent établir des liens entre ce qu'ils apprennent et leurs propres expériences de vie. Le constructivisme est souvent mis en contraste avec d'autres philosophies telles que le socioconstructivisme, qui se concentre sur la façon dont la société façonne les perceptions individuelles. A partir de ces limites nous pouvons envisager croire que le modèle socioconstructiviste serait la théorie la plus adaptée dans le contexte de l'éducation inclusive dans le cadre de notre travail.

2.2.2.3. Implication de la théorie constructiviste sur notre sujet

La théorie constructiviste est importante parce qu'elle se concentre sur l'action humaine, non loin des mobiles de l'inclusion qui prône le vivre ensemble.

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui soutient que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils construisent activement et ensemble leurs propres connaissances.

Le lien entre cette théorie et notre sujet est que l'inclusion prône le fait que ce sont les enfants dits normaux et ceux dits handicapés apprennent tous dans une même salle de classe et s'aident mutuellement ; ces ensembles d'éléments se retrouvent également dans le courant constructiviste qui pense que les enfants apprennent en construisant leurs propres connaissances à travers des interactions avec les autres.

2.2.3. Approche socioconstructiviste selon Vigotsky

Dans cette théorie développée en 1985, vigotsky considère l'apprenant comme étant le résultat des activités socio cognitives liés aux échanges didactiques entre élèves – enseignants et élèves – élèves.

Plus simplement, Vygotski dit que l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement parmi lesquels le langage (outil fondamental). C'est donc en socialisant que l'enfant construit ses connaissances.

De ce fait, la théorie de vygotsky exige de l'enseignant et des élèves de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux élèves, celui-ci collabore avec eux de manière qu'il puisse créer leurs propres significations et construire leur propre connaissance. A cet effet, les dispositifs pédagogiques deviennent indispensables pour la réalisation du processus enseignement-apprentissage, surtout quand à l'aménagement de l'environnement scolaire et du rôle de la communauté éducative au sein de l'école.

2.2.3.1. Les principes du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances.

Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjectif, car chaque individu interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde.

Le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. À proprement parler, bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), il s'agit plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de la nature de l'apprentissage.

2.2.3.2. Le socioconstructivisme dans l'enseignement

Pour récapituler, les perspectives du socioconstructivisme s'appuient sur l'interdépendance des procédures sociales et individuelles. Elles indiquent clairement que l'absorption des connaissances est un processus coopératif qui existe entre plusieurs personnes.

2.2.3.2.1. Le rôle de l'enseignant

Dans cette optique, selon la théorie du socioconstructivisme, les instructeurs devraient assumer la position de « facilitateurs », et non d'enseignants. Les différences sont les suivantes :

- Un enseignant transmet des connaissances.
- Tandis qu'un facilitateur encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu.

Dans le premier scénario, l'apprenant peut très facilement jouer un rôle non réceptif, alors qu'avec un facilitateur, joue un rôle plus fonctionnel et efficace dans son propre apprentissage. Par conséquent, l'importance se place sur l'apprenant et ce dont il est capable.

En outre, cette différence spectaculaire dans les attentes à l'égard d'un facilitateur par rapport à un enseignant suggère que, dans le cadre de l'apprentissage socioconstructiviste, l'éducateur joue un rôle très différent de celui que l'on attend d'un enseignant. Par exemple,

un enseignant offre des réponses conformes à un programme traditionnel. Tandis qu'un facilitateur propose des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions.

L'environnement d'apprentissage doit également être conçu pour soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant. L'objectif essentiel est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace.

2.2.3.2.2. Le rôle de l'apprenant

Dans un cadre éducatif socioconstructiviste, la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant est un facilitateur, qui oriente la direction et favorise de nouveaux schémas de pensée.

On attend principalement de l'apprenant de :

- S'engager avec ses pairs et l'enseignant dans une discussion et une exploration active du sujet qui l'intéresse.
- Être explorateur et créatif dans la recherche et le développement autogéré de nouvelles théories par le biais d'analyses innovantes, de conceptualisations et de synthèses d'expériences antérieures pour créer de nouvelles connaissances.
- Chercher un sens et essayer de trouver une régularité et un ordre dans les événements du monde, même en l'absence d'informations complètes ou exhaustives. En outre, on considère que la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant.

L'objectif de tout exercice d'enseignement socioconstructiviste est de développer des compétences en matière de résolution heuristique de problèmes, de connaissances métacognitives, de créativité et d'originalité comme sous-produit de l'augmentation du niveau de compréhension des connaissances sur le sujet d'intérêt.

2.2.3.3. Implication de la théorie socioconstructiviste sur notre sujet.

Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Cette théorie implique notre sujet dans ce sens que les enfants ont besoin

éducatifs particuliers doivent faire recours à leurs pairs pour réussir leur apprentissage au sein de l'environnement de l'école.

Le présent chapitre nous a permis de mieux appréhender les concepts et les différentes théories en relation avec notre sujet, nous avons également abordé les différentes implications de chaque théorie sur notre sujet : il est question pour la suite d'aborder la seconde partie qui est intitulé cadre méthodologique de l'étude.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Fokeng, Chaffi et Bomba (2014 :83), « dans une recherche donnée, la méthodologie exprime l'ensemble des procédés et de techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats ». La méthodologie sera donc non seulement fonction du type de question de recherche mais aussi des hypothèses formulées.

3.1. Cadre méthodologique

La méthodologie représente pour le chercheur l'occasion au cours de laquelle il présente les instruments de travail qui seront utilisés pour collecter les informations sur le terrain. Il s'agit ici de la méthode de collecte des données et la description de celles-ci. Selon Grawitz (1986 : 417) « la méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie ».

Dans cette partie, le chercheur doit obéir à un canevas bien déterminé ou alors utiliser une démarche scientifique pour la collecte des données sur le terrain. En d'autres termes, au cours de cette phase, le chercheur précise le type de recherche, les caractéristiques de la population d'étude sur laquelle il va travailler et à partir de laquelle il va recueillir les informations, explique et justifie les méthodes et instruments qu'il utilisera pour appréhender et collecter les données, en réponse aux questions posées et hypothèses formulées. Le chercheur décrit enfin le déroulement de la collecte des données et indique le plan d'analyse de données.

3.1.1. Rappel de la problématique de l'étude

Dans la partie problématisation de la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive nous sommes partis d'un ensemble de postulats notamment l'effectif des élèves, la formation des enseignants, la qualité des infrastructures, les techniques d'enseignement et les relations d'avec les acteurs de l'équipe d'inclusion. Cette problématique nous a amené à formuler les questions de recherche devant guider cette investigation. Il s'agit notamment d'une question de recherche principale, et cinq questions de recherche secondaires assorties pour chacune d'elle par la déduction des réponses provisoires.

3.1.1.1. Questions de recherche

➤ Question principe

Nous l'avons formulée de manière suivante : Quelle est la situation actuelle de l'approche inclusive telle que définie par le PSE 2013-2020 dans les écoles publiques pilotes de la région du Centre ?

➤ **Questions secondaires**

Pour obtenir scientifiquement ces questions, nous avons utilisé la méthode d'analyse factorielle de Reuchlin (2007). Cette analyse s'appuie sur la décomposition d'un système de variable. Elle a ainsi l'avantage de justifier le nombre de facteurs secondaires de la question de recherche de l'étude, tout en s'assurant qu'il y a une corrélationnelle suffisante entre le facteur principal et les facteurs secondaires.

Le but de l'analyse est de déterminer les facteurs pertinents et les facteurs moins pertinents de l'étude. Ce sont les facteurs pertinents dans le sens de l'objectif de l'étude en rapport à la planification opérationnelle de l'éducation inclusive dans la région du Centre qui nous ont permis de formuler mathématiquement nos questions secondaires. Il s'agit de :

QS1 : Dans quelle mesure le dispositif statistique dans les régions affecte le niveau d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS2 : En quoi la prise en compte de la formation initiale et continue des enseignants contribue à l'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS3 : A quel degré la prise en compte des infrastructures adéquates influence une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

QS4 : Dans quelle mesure la prise en compte des relations avec les partenaires de l'équipe d'inclusion influence une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre ?

Ces questions ont permis de générer des hypothèses de notre étude :

1.5. Hypothèses de recherche

Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014) définissent l'hypothèse comme étant une supposition à partir de laquelle les conséquences sont envisageables. En outre, c'est un énoncé qui admet un

lien entre les variables. Ce lien ne se valide ou infirme qu'au terme d'une analyse, d'une investigation ou encore d'un test rigoureux et reproductible. Pour que l'observation de la nature soit rentable, il convient que le chercheur pose des questions adéquates. Ces questions appellent une réponse supposée, c'est-à-dire provisoire dont la recherche vérifie le bien fondé.

Dans un souci de cohérence, nous avons autant d'hypothèses de recherche que de question et d'objectifs de recherche. Ainsi, notre interrogation induit six hypothèses. L'hypothèse générale pour répondre à la question principale et cinq hypothèses secondaires et respectivement aux questions secondaires.

1.5.1- Hypothèse de recherche principale

Prenant en compte ce qui a été dit plus haut, nous avons formulé l'hypothèse générale de manière suivante : L'application effective du PSE 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion améliore le niveau d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes au Cameroun.

1.5.2- Hypothèses de recherche secondaires

Nous pouvons avoir comme hypothèses secondaires :

HS1 : Ledispositif statistique favorise une meilleure intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

HS2 : La Formation initiale et continue des enseignants améliorent une bonne intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

HS3 : Les Infrastructures adéquates améliorent l'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

HS4 : Le maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion influence l'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes de la région du Centre.

3.2. Cadre Opératoire

Dans cette partie réservée au cadre des opérations concrètes, il sera question pour nous de décrire les démarches qui nous ont permis de collecter les données sur le terrain. Il est

question de présenter le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la technique de collecte et d'analyse des données. Par ailleurs d'entrée de jeux, nous présentons tout d'abord le type d'étude

Pour ce faire nous présenterons les éléments constitutifs de ce chapitre à savoir :

- Type d'étude et devis;
- Site de l'étude;
- Population;
- Technique d'échantillonnage et échantillon;
- Outils de collecte des données;
- Technique de traitement des données;
- Opérationnalisation des variables;
- Tableau synoptique;

3.2.1. Type d'étude et devis

Pour mener à bien notre étude portant sur l'approche inclusive dans le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 : Bilan et perspectives d'intégration dans les écoles pilotes d'application de la région du Centre, nous nous consacrons sur le type descriptif et évaluatif avec un devis qualitatif.

En effet, selon Mays et Pope (1995, p.43) « le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. » par ailleurs, cette étude qui se veut évaluative, nous permettra d'analyser et de comprendre la quintessence des phénomènes, des comportements de groupe des faits ou même des sujets sur lesquelles sont adossés cette recherche. Notons dans le cadre de cette investigation, nous avons fait appel à un devis qualitatif faisant intervenir le guide d'entretien qui nous a semblé plus adapté, en raison de la spécificité de la problématique traitée et de la délicatesse du personnel administratif et enseignant. Nous avons pensé qu'il serait plus bénéfique et productif pour cette recherche de recueillir les opinions, les ressentis, les vécus et même les suggestions de ces acteurs.

3.2.2 Site de l'étude

Il s'agit de présenter la situation géographique, historique et sociale du lieu qui semble le plus adapté à répondre efficacement aux préoccupations du chercheur. En l'espèce il s'agit de présenter : la carte scolaire des écoles primaires publiques de la région du centre

Tableau 3: Présentation de la carte scolaire des écoles publiques pilotes de la région du centre.

Ecoles	Publiques primaires et maternelles	Publiques primaires maternelle inclusive	Publiques inclusive d'application
Primaires	3 457	140	02

Source : Service de la carte scolaire (2020-2021) de la DREB du Centre.

3.2.3 Population

La carte scolaire du MINEDUB sur l'inclusion fournit des informations sur la transformation de 720 Ecoles Primaires Publiques et Ecoles maternelles Publiques en Ecoles Primaires Publiques Inclusives et Ecoles Primaires Publiques Inclusives d'Application (EPPI et EPPIA) dans tout le Cameroun dont seule la région du Centre compte à elle seule 140 EPPI et EPPIA.

La population de l'étude est la collection ou l'ensemble de personnes auprès de qui l'étude peut ou doit avoir lieu au regard des objectifs et des hypothèses. Cette population peut être parente ou cible.

3.2.3.1 La population parente

Dayhaw (1969) définit la population parente comme « l'ensemble de tous les individus qui possèdent en commun un trait particulier ou un groupe de traits particuliers ».

Dans le cadre de notre étude, la population parente est constituée des acteurs du plan sectoriel d'éducation, les responsables administratifs et pédagogiques, les enseignants, les parents et les élèves scolarisés dans les écoles primaires pilotes inclusives de la région du Centre.

3.2.3.2. La population cible

Elle est nommée population souche par Tsafak (2004). Il précise qu'elle « englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude ; ce sont ceux chez qui s'appliquent la proposition de recherche ». La population cible est donc d'après lui, l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Comprise sous cet angle, cette population possède les mêmes caractéristiques que la

population parente à l'unique différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau régional, départemental, et de l'arrondissement.

C'est donc de cette population que sera extrait l'échantillon. A cet effet, la population cible ici est constituée des acteurs du plan sectoriel, des directeurs des EPPIA, des points focaux et champignons, des enseignants et les partenaires de l'équipe d'inclusion de la région du centre.

3.2.4. Echantillon

Un échantillon est une proportion de sujet sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population cible ou parente, axe ses investigations en vue de dégager les règles générales.

Selon De Landsherere (1982 :20), « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objet ou d'événements dont l'observation permet des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ».

Ainsi l'échantillon désigne le groupe de sujets sélectionnés et interrogés ; ces sujets sont issus de la population cible. Les résultats obtenus de cet échantillon peuvent être inférés sur l'ensemble de la population parente : Nous pouvons repartir notre échantillon à partir de la population parente et cible ainsi qu'il suit :

Tableau 4: Répartition de l'échantillon

Population parente	Population cible	Echantillon
Acteurs du PSE	9	2
Directeurs des écoles	2	2
Champignons, Enseignants, parents	12	6
Total	23	10

Source : Nous-mêmes

3.2.4.1. Technique d'échantillonnage à dessein

L'échantillon s'obtient à travers les techniques d'échantillonnage bien précises dont l'objectif général est de sélectionner de manière spécifique les éléments d'une population donnée. L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est le procédé par lequel, le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014). L'échantillon est un sous-ensemble de la population accessible ; une partie ou une proportion de cette population à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014). Compte tenu du fait que notre population cible soit divisée en groupe de personnes qui encadrent les enfants dit handicapés d'une part et des acteurs du plan sectoriel d'éducation d'autres part, nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste et à dessein car nous devons procéder à un choix raisonné de notre échantillon qui possède certaines caractéristiques précises pouvant répondre aisément aux objectifs de l'étude.

3.2.4.2. Taille de l'échantillon

Selon Chaffi et all (2014), la taille de l'échantillon varie en fonction de la technique d'échantillonnage utilisée, probabiliste ou non probabiliste. La taille de l'échantillon dépend donc à ce titre d'un ensemble de critères, notamment la taille de la population, la variabilité des caractéristiques de la recherche et aussi les méthodes d'échantillonnage (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014). A ce titre, nous avons échangé avec 10 interviewés constitués des enseignants et des champions, des Directeurs d'écoles, et les acteurs du plan sectoriel d'éducation. Ce nombre se justifie par la saturation dans les réponses dès le dixième répondant.

3.2.5 Méthode et Outils de collecte des données

3.2.5.1 Méthode de collecte des données

Pour collecter les données de cette étude, nous avons utilisé les entretiens. Cette méthode nous a permis de mener des enquêtes auprès des personnes susceptibles de nous fournir des informations relatives à nos différentes variables. Les techniques de collectes des données appropriées pour cette étude évaluative sont l'observation, et les entretiens semi-directifs.

3.2.5.2. Présentation de l'instrument de collecte des données

Le chercheur qui fait de la recherche qualitative veut donc parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie. Pour atteindre ce but, le chercheur n'a d'autre choix que d'assumer lui-même le rôle de premier *instrument de recherche*, et ce à toutes les étapes de la recherche, avec toutes les conséquences que ce rôle comporte. Il ne doit se fier qu'à lui seul et il doit se considérer comme l'instrument de recherche le plus approprié pour l'étude scientifique de sujets humains (Poisson, 1992 : 29)

Ainsi nous pouvons affirmer sans risque de se tromper que l'instrument principal de collecte des données est nous-même.

En ce qui concerne les autres instruments de collecte des données de cette étude, le choix a été porté sur l'enquête axée sur le guide d'entretien qui est non seulement un instrument d'enquête par excellence en sciences sociale mais aussi le plus adapté à un type de participants spécifiques.

L'entretien est une technique d'enquête qualitative plus utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociale. Elle est aussi un dialogue structuré ou non-structuré entre le chercheur et un participant à son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche (Fonkeng, Chaffi et Bomda, 2014 : 139). Cette méthode permet de recueillir les témoignages et les interprétations des interlocuteurs tout en respectant leur propre cadre de référence ; il laisse ainsi toute l'attitude voulu quant au sujet à aborder et à la manière. Nous pensons enfin que cette méthode de travail nous permettra de recueillir et de collecter un plus grand nombre d'informations dont certaines nous auraient échappé avec l'utilisation des autres modes de collecte de données.

Notre guide d'entretien a pour cible principale les enseignants des écoles publiques inclusives d'application de la région du Centre, des acteurs du plan sectoriel d'éducation, du personnel administratif et pédagogiques et les partenaires de l'inclusion. L'entretien est semi directif. Il est ainsi composé des thèmes et sous thèmes de relance permettant d'orienter les réponses des répondants.

3.2.5.3. Outils de collecte des données

En sciences sociales, il existe plusieurs outils de collecte des données, qui sont fonction du type de recherche. Cependant, deux outils sont courants : le questionnaire et l'entretien ou l'interview. Dans le cadre de cette étude qui se veut descriptive et évaluative, le

magnétophone, le Smartphone et le bloc-notes et le guide d'entretien ont retenu notre attention pour la collecte des données.

➤ **Grandes articulation du guide d'entretien**

Thèmes	Sous thèmes	Questions de clarification
<p>Introduction</p> <p>1- Dispositif statistique</p>	<p>-Recensement des enfants handicapés</p> <p>- Admission des enfants à BEP dans les classes</p> <p>- Progression en classe supérieure des enfants à BEP</p> <p>- suivi des enfants dits handicapés</p>	<p>. - comment se fait le recensement des enfants handicapés ?</p> <p>-critère de répartition du niveau scolaire des EBES dans les salles de classe ?</p> <p>-admission des enfants à BEP en classe supérieure ?</p> <p>- critères de suivi des EBEP au-delà du cadre scolaire ?</p>
<p>2- : Formation initiale et continue des enseignants</p>	<p>ENS inclusive</p> <p>- stage dans les écoles inclusives</p> <p>- séminaires de formations des enseignants par les partenaires</p> <p>-l'éducation par les pairs</p> <p>-présence des enseignants de soutien et ordinaires</p> <p>-apprentissage assisté par les images et vidéo</p> <p>- technique d'évaluation des enfants dans une classe inclusive</p>	<p>-Les enseignants affectés dans les écoles publiques primaires de la région du centre ont-ils reçu une formation initiale en inclusion dans les écoles normales ?</p> <p>-Les professionnels en inclusion interviennent – ils dans la formation continue au cours de l'année scolaire ?</p> <p>-Existe-t-il des</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - technique d'enseignement dans une classe inclusive - Effectif des apprenants par classe 	<p>formations perfectibles en interne destinées à appuyer le personnel enseignant en inclusion dans les écoles de la commune dans la région du centre ?</p> <p>Avez-vous une technique d'enseignement particulière dans votre classe inclusive ? Si oui laquelle ?</p> <p>-Quel est le nombre d'enseignant par classe au sein de votre école ?</p> <p>-Parmi les enseignants présents dans une même classe existe-t-il au moins un sinon les deux qui soient spécialisés ?</p> <p>-Comment se fait l'évaluation des enfants dits handicapés à la fin d'une séquence</p>
--	--	---

<p>3- Infrastructures adéquates</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bâtiments avec rampes - tables bancs appropriés -Toilettes appropriées -aires de jeux inclusifs -Tableau appropriés - vidéo projecteur 	<p>-La construction des bâtiments, des toilettes, des aires de jeux et des tables bancs prennent-elle en compte le développement des enfants à besoin spécifique au sein de votre école ?</p> <p>- les tablettes braille, les points d'eau, les chaises roulantes, des vidéos projecteurs sont-ils disponible pour une meilleure inclusion dans votre école ?</p> <p>-L'établissement a-t-il un service de transport pour les enfants à BEP ?</p>
-------------------------------------	---	---

<p>4- La prise en compte des relations avec les partenaires de l'inclusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> -intégrer les parents dans les séminaires -interagir dans le processus d'apprentissage avec les parents - inviter les parents aux activités de l'école -informer les parents de l'évolution de leurs enfants -intégrer les organisations non gouvernementales pour le développement de l'inclusion - intégrer les activités du MINAS a une meilleure intégration de l'inclusion 	<p>Quel est le degré des rapports entre l'école, les enseignants, les parents et les autres partenaires ?</p> <p>Les parents participent ils a la formation et à l'évolution de leurs enfants dits handicapés au sein de l'école ?</p> <p>Les parents sont-ils des acteurs aux différents séminaires organisés au sein de l'école ?</p> <p>Quelle est la contribution des membres de la communauté (église, mairie, chefferie, sous-préfecture) dans la réussite de l'éducation inclusive dans votre arrondissement ?</p>
--	--	---

3.2.5.3. La validité de l'instrument de collecte des données

➤ Validation personnelle

On peut déjà entrevoir le rôle capital qui incombe au chercheur au cours d'une recherche qualitative. Ce rôle obéit à la méthodologie de recherche issue de la *verstehens* selon laquelle la valeur d'une recherche qualitative est d'abord fonction de l'instrument principal, c'est-à-dire la personne qui conduit la recherche. La crédibilité du chercheur, tout comme celle des informations qu'il fournit, prend donc le pas sur la validité et la fidélité des instruments normalement utilisés dans une recherche d'approche positiviste

La validation des instruments de collecte des données est une démarche scientifico méthodologique qui permet au chercheur de s'assurer non seulement de la fiabilité, mais aussi de la validité de l'outil de collecte des données. Selon Amin (2005 : 284), « *la validité et la fiabilité sont deux concepts important dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche* ». Ainsi, la validité se rapporte à la convenance de l'instrument de collecte tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on est censé mesurer.

Puisqu'il est le plus important des instruments de recherche, le chercheur « qualitatif » s'attachera principalement à posséder toutes les habiletés requises pour être en mesure d'exécuter, avec compétence et sans exception, toutes les tâches nécessaires à la réalisation de sa recherche. C'est grâce à sa maîtrise de toutes les stratégies nécessaires à l'exécution de son investigation que le chercheur « qualitatif » pourra comprendre, interpréter et présenter des phénomènes humains de façon vraiment scientifique

➤ **La validation interne**

Cette étape a consisté à soumettre nos outils de collecte des données à notre encadreur. Après avoir construit le guide d'entretien, nous l'avons soumis à l'appréciation de notre encadreur afin de vérifier la cohérence des thèmes et sous thèmes de ce dernier. Ainsi, certains sous thèmes ont été réorganisés pour donner à ce travail de recherche un caractère scientifique.

➤ **La pré-enquête**

La pré-enquête est une étape préalable au lancement de l'enquête proprement dite au cours d'un travail de recherche (Mucchielli 1988). Cette méthode nous a permis de tester notre outil de collecte des données, l'objectif étant de voir la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des différents thèmes ou articulations qui composent notre guide d'entretien. Il était question de faire une estimation des probables complications de la véritable enquête en termes de temps, de moyens financiers et matériels et des stratégies d'opérationnalisation. En outre, il s'agissait de s'assurer que l'outil de collecte des données mesure effectivement ce pourquoi ils sont conçus. En considérant que le test des outils de collecte des données se fait sur un petit nombre de sujets de notre population d'étude, nous avons choisi un établissement d'enseignement primaire de la région du Centre. Le présent test a eu lieu en novembre 2022.

A cet effet, nous avons échangé avec quatre enseignants et parents d'élèves a besoins éducatifs particuliers, deux acteurs du plan sectoriel d'éducation et les deux directeurs, les

champions et points focaux. Dans le but d'évaluer la clarté et même la pertinence des thèmes et sous thèmes, les différents répondants devaient indiquer à chaque fois les thèmes peu compris ou ambiguës. Au sorti de cette étape, nous avons réajusté notre guide d'entretien en fonction des remarques et des incompréhensions signalées par les répondants lors de l'échange.

➤ **La recherche externe**

L'investigation sur le terrain s'est déroulée au mois de novembre dans la ville de Yaoundé et plus précisément dans la région du centre. Compte tenu du nombre de participants que nous devions interroger sur le degré d'intégration du handicap dans les écoles d'application de la région du Centre, nous avons choisi la formulation des thèmes et sous thèmes permettant aux répondants d'être le plus explicite possible.

Nous avons dans le cadre de ce travail fait face à certaines difficultés lors de l'administration de l'outil de collecte de données. Il s'agit notamment de la disponibilité des interviewés qui étaient tantôt très occupés, quelques fois pressés. Et également la difficulté de réunir les répondants en groupe en fonction de leurs caractéristiques. Ce qui a amené à opter pour la méthode de recueil des données indirectes qui consistait à échanger avec certains répondants par téléphone ou dans un lieu hors de l'établissement. Comme deuxième difficulté, certains participants n'étaient pas disponibles à répondre immédiatement à notre guide d'entretien. Ce qui nous a amené à s'y rendre de façon régulière dans le dit site. Malgré tous ces obstacles, les participants se sont montrés très coopératifs et nous ont apporté de l'aide lors des échanges coordonnés.

3.2.6 Technique d'analyse des données qualitatives

D'après Gavard-perret et al, (2012), l'une des particularités fondamentales entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative provient de la richesse et de la complexité des données qualitative par rapport aux données quantitative. Une autre distinction découle des objectifs de recherche qui sont généralement ceux d'une recherche qualitative : comprendre en profondeur. Une approche qualitative assure notamment une vision plus globale, systématique ou holistique, à même de prendre en compte des interactions multiples et leur articulation. En outre, Pallié et Mucchielli (2003) considère l'analyse qualitative comme un « exercice intellectuel, dont l'issue est incertaine et qui est souvent consommateur de temps, qui a pu faire dire à certains chercheurs que la qualité d'une analyse qualitative dépend avant

tout de la perspicacité et de la finesse d'analyse du chercheur plus que la maîtrise d'une technique d'analyse spécifique.

3.2.6.1. Analyse de contenu

Berelson(1952), l'un des pionniers de l'analyse de contenu c'est « une technique de recherche pour une description objective, systématique et quantitative du manifeste des communications ayant pour but de les interpréter ». Bardin (2003) est l'auteur de la définition plus complète et la plus souple de l'analyse de contenu, selon lui l'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) qui permet l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production ou de réception (variables inférées) de ces messages ».

Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives, dont la plus connue est l'analyse de contenu est une méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives, (Krippendorff. 2003). Elle consiste plus précisément à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. En outre l'analyse de contenu décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Dans l'analyse de contenu, le chercheur procède à la classification ou à la codification dans diverses catégories des éléments du contenu analysé, avec l'intention de dégager les différentes caractéristiques et de comprendre le sens précis.

3.2.6.2. Catégorisation et codage

« Le codage est une transformation effectuée selon les règles précises des données brutes du texte », Bardin (2003). D'où la nécessité de définir au préalable les règles de découpage du corpus. En ce qui concerne notre travail le codage, s'est effectué sur la base des thèmes et sous thèmes, correspondant aux indicateurs, ou catégories. Par ailleurs notons qu'il existe plusieurs types de codage, nous avons le codage selon le concept, le codage ouvert ou induction total et le codage ciblé. S'agissant notre travail, notre choix a été porté vers le codage ciblé, qui permet de ressortir le code avant le codage en suivant l'organisation de notre guide d'entretien, de tel sorte que les thèmes et sous thèmes abordés dans notre guide puissent éclaircir nos questions de recherche.

➤ **Codification ;**

Le thème est représenté par (T), le sous thème(S)et le(C)indique la catégorie ou le numéro et la numérotation 1,2, 3... correspondent au classement T, S, C. nous avons par exemple le code, T1S1C1-1 qui correspond à la catégorie numéro 1 de la question 1 du thème 1.

La cote :

Le numéro (1) renvoie à toute catégorie évoquée par le répondant, alors que le (0) indique que cette catégorie n'a pas été évoquée par l'interlocuteur lamda.

En outre, notons qu'il est nécessaire d'effectuer le calcul à partir des cotes attribuées à chaque catégorie la valeur de 0 à 44,4%, qui représente une opinion faible sur la rubrique, une moyenne de 44,5% à 100% qui représente une opinion forte sur la catégorie.

➤ **Présentation des thèmes selon le guide d'entretien**

Dans le cadre de notre travail, il en ressort trois(04) thèmes :

- Dispositif statistique dans les régions
- Formation initiale et continue des enseignants
- Infrastructures adéquates
- Relations entre les membres de l'équipe d'inclusion

3.2.7 Définition et Opérationnalisation des variables

La variable est une donnée constitutive changeante selon les cas. Pour Grawitz (1990), « une variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche ».

Toute variable renvoie des modalités qui sont différentes situations que prend la variable et elles sont observables grâce aux indicateurs. Selon Grawitz (idem), « un indicateur est une donnée observable permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tel attribut dans la réalité ».

Dans le cadre des recherches en sciences sociales, nous dénombrons deux types de variables : la variable indépendantes (VI) et la variable dépendante (VD).

3.2.7.1 Variable indépendante

La variable indépendante est celle qui à la suite d'une manipulation par le chercheur prend une certaines valeurs. Elle est la cause présumée de la variable dépendante ; elle est supposée être la cause du comportement. C'est elle que le chercheur fait varier

systématiquement pour observer les modifications qu'elle peut produire sur la variable dépendante.

En opérationnalisant notre variable indépendante qui est l'Approche inclusive dans le PSE nous pouvons avoir une série de variables indépendantes dans cette étude qui sont :

VI 1 : Dispositif statistique dans les régions

VI 2 : Formation initiale et continue des enseignants

VI 3 : Infrastructures adéquates

VI 4 : Relations avec les partenaires de l'équipe d'inclusion

3.2.7.2 Variable dépendante

La variable dépendante (VD) désigne le comportement que le chercheur veut étudier ou mesurer ; c'est le comportement qui reflète la variable indépendante. La variable dépendante est la réponse ou l'effet présumé ; elle apparaît comme déterminée par une cause dont l'effet visible ou observable. C'est la variable principale sur laquelle se focalise l'attention du chercheur, c'est le problème du chercheur.

A cet effet, dans cette étude nous pouvons avoir comme variable dépendante

VD : Le niveau d'intégration de l'inclusion

Tableau 5: Tableau Synoptique

SUJET	QUESTION DE RECHERCHE	HYPOTHESES RECHERCHE	VARIABLE INTERMEDIAIRE	VARIABLES	INDICATEURS	MODALITES	HYPOTHESES SPECIFIQUES	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	INSTRUMENT DE TRAITEMENT DES DONNEES
L'approche de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 : Evaluation et perspectives d'intégration dans l'arrondissement de Yaoundé IV	Quelle est la situation actuelle de l'approche inclusive telle que définie par le PSE 2013/2020	L'application effective du PSE 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion améliorée	VI <u>l'Approche inclusive dans le PSE</u>	VI 1 : Dispositif statistique	M1 : Effectifs des élèves et enseignants	-Recrutement à l'école - répartition des EBES - Admission dans les classes - Progression en classe supérieure - Respect des normes	HS1 : La prise en compte du dispositif statistique favorise une meilleure intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation	Nous même, Guide d'entretien et magnétophone	Analyse de contenu de
				VD : Le niveau d'intégration des enfants handicapés					
				VI 2 : Formation initiale et continue des enseignants	M2 : Formation des enseignants	-ENS inclusive - stage dans les écoles inclusives - séminaires de formations des enseignants par les partenaires	HS2 : La prise en compte de la formation continue des enseignants améliore l'intégration du handicap le plan sectoriel d'éducation		
				VD : Le niveau d'intégration des enfants handicapés					

				<p>VI 3 : Infrastructures adéquates</p>	<p>M3 : infrastructures inclusives</p>	<ul style="list-style-type: none"> -bâtiments avec rampes - tables bancs appropriés -Toilettes appropriées -aires de jeux inclusifs -tablettes, poinçons, papier bride -fauteuil roulant 	<p>HS3 : La prise en compte des infrastructures adéquates influence l'intégration du handicap dans le plan sectoriel d'éducation.</p>			
				<p>VD : Le niveau d'intégration des enfants handicapés</p>						
				<p>VI4 : Relations avec les partenaires l'équipe d'inclusion</p>	<p>M4 : relation avec les parents d'élèves et autres partenaires de l'équipe d'inclusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> -intégrer les parents dans les séminaires -inter agir dans le processus d'apprentissage avec les parents - inviter les parents aux activités de l'école -informer les parents de l'évolution de leurs enfants 	<p>HS 5 : Le maintien des meilleures relations avec les partenaires de l'équipe d'inclusion améliore l'intégration du handicap dans le plan sectoriel d'éducation</p>			

Le chapitre troisième nous a permis de donner du contenu sur les aspects relatifs à la méthodologie de notre recherche, ainsi nous avons fait appel à un devis qualitatif faisant intervenir un guide d'entretien soumis à un échantillon constitué de 10 interviewés. Une fois les données terrain collectées auprès de notre échantillon, nous avons fait recours à l'analyse de contenu pour la présentation, le traitement et l'analyse des données qui constitue notre chapitre quatrième.

CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DE CONTENUE

Le chapitre précédent portait sur la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette étude. Le présent chapitre quant à lui porte sur la présentation et l'analyse des résultats obtenus après enquête de terrain auprès des participants stratifiés. Il est ainsi question de la présentation descriptive des données selon les strates prédéfinies puis l'analyse de contenu suivant ces strates.

4.1. PRESENTATION DES DONNEES DESCRIPTIVE

Il question dans cette sous partie de présenter les participants à cet entretien en ressortant sommairement le profil suivant les critères d'inclusions précédemment définis. Ensuite une synthèse des résultats descriptifs des retranscriptions sera présentée.

4.1.1. Profil des interviewés

Suivant le seuil de saturation obtenu après échantillonnage à choix raisonné, 5 interviewés ont fait l'objet de l'échantillon et dont les profils sont présentés ainsi qu'il suit :

- **Interviewé 1**

L'on a attribué le code de (IAPSE) soit interviewé acteur du plan sectoriel de l'éducation ; il est âgé de 52 ans au moment de l'enquête, en service à l'UNESCO et expert des questions sectoriel au Cameroun. L'échange a porté sur tous les thèmes suscités et l'échange a duré 45 min.

- **Interviewée 2**

Du pseudonyme PACA, l'interviewé 2 avec pour code IDREB (Interviewé Délégation Régionale de l'Education de Base). De sexe féminin, âgée de 50 ans au moment de l'entretien et point focal de l'éducation inclusive à la délégation régionale de l'éducation de base pour la région du centre. Opérationnellement, l'échange a duré 33 minutes.

- **Interviewé 3**

Du pseudonyme GEORGY, l'interviewé 3 avec pour code IDEN (Interviewé Directeur d'Ecole de Nkolndongo). De sexe masculin, il est âgé de 51 ans au moment de

l'entretien et point focal EPPIA de Nkolndongo dans la ville de Yaoundé. Opérationnellement, l'échange a duré 45 minutes.

- **Interviewé 4**

Du pseudonyme LINMER, l'interviewé 4 avec pour code IE (Interviewé Enseignant). De sexe masculin, il est âgé de 40 ans au moment de l'entretien et enseignant point focal chargé de la classe du CM2EPPIA de Nkolndongo dans la ville de Yaoundé. Opérationnellement, l'échange a duré 40 minutes.

- **Interviewée 5**

Du pseudonyme PACA, l'interviewé 5 avec pour code IEe (Interviewée Enseignante). De sexe féminin, elle est âgée de 35 ans au moment de l'entretien et enseignante, champions, chargée de la classe du CE2EPPIA de Ngalan dans la ville de Mbalmayo. Opérationnellement, l'échange a duré 40 minutes.

4.1.2. Synthèse analyse descriptive des verbatims

Tableau 6: Synthèse analyse descriptive des verbatims

Thèmes	Sous-thèmes/Items	Indicateurs	Contenus du discours	Codage	Décision	Fréquence	Résultats
Politiques éducatives en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le plan sectoriel	Application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation	Texte en vigueur et applicabilité	Ces mesures restent un leurre car si les dispositions sur les enfants dits normaux ne sont pas appliquées ce ne sont pas celles en rapport avec l'inclusion qui le seront	↑	+ (positif)	75% positif	L'application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation au MINEDUB reste un leurre en ce sens que les dispositions sur les enfants à besoin spécifiques sont inexistantes et par ricochet non applicable. L'onserait au cœur d'une navigation a vue
	Existence des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun	Texte en vigueur et applicabilité	OUI il en existe une légion au vu des conventions avec les nations unies que le Cameroun a ratifié	↑	+ (positif)	70% positif	La politique d'inclusion a commencé sur le volet social puis s'est étendu dans le secteur de l'éducation où le Cameroun ayant ratifié des conventions avec les nations Unies en faveur de l'inclusion même si des efforts doivent être consentis.

<p>Dispositions des politiques éducatives en faveur de l'inclusion</p>	<p>Programmes Stratégies</p>	<p>Réflexion de concert avec tous les acteurs : il s'agit d'établir une bonne relation entre les ONG le MINAS, l'UNICEF et d'autres partenaires pour la réussite de l'inclusion.</p> <p>Des modules spécifiques : l'Etat devrait établir des nouveaux modules de formation dans les écoles normales (ENS et ENIEG).</p> <p>Dispositif statistique : Il s'agit de mettre sur pied un dispositif statistique visant à recenser et a classier toutes les informations relatives aux EBES</p>	<p>↑</p>	<p>+ (positif)</p>	<p>70 % positif</p>	<p>L'applicabilité des dispositions en faveur de l'inclusion nécessite des réflexions de concert avec tous les acteurs : il s'agit d'établir une bonne relation entre les ONG le MINAS, l'UNICEF et d'autres partenaires pour la réussite de l'inclusion.</p> <p>Des modules spécifiques : l'Etat devrait établir des nouveaux modules de formation dans les écoles normales (ENS et ENIEG).</p> <p>Dispositif statistique : Il s'agit de mettre sur pied un dispositif statistique visant à recenser et a classier toutes les informations relatives aux EBES.</p>
<p>Rapport bilan du plan sectoriel d'éducation 2013/2020</p>	<p>Rapport et perspectives</p>	<p>OUI il existe un rapport d'état du système éducatif national (RESEN 2019) ; Il faut un bon</p>	<p>↑</p>	<p>+ (positif)</p>	<p>60 % positif</p>	<p>Globalement, le rapport bilan du plan sectoriel de l'éducation 2013/2020 est contenu dans le Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN) ; ce</p>

			<p>système d'information, des réunions de coordination, des revues sectorielles et surtout renforcer le financement de l'éducation inclusive au Cameroun.</p>				<p>qui semble moins consistant au regard des missions du plan sectoriel notamment dans sa dimension d'inclusion. A cet effet, un plan d'inclusion doit être clairement défini avec pour socle une synergie d'action avec un accent sur le système d'information et le renforcement du financement de l'éducation inclusive au Cameroun.</p>
<p>DISPOSITIFS STATISTIQUES DANS LES REGIONS</p>	<p>Politique de mis en œuvre d'un dispositif statistiques dans les régions</p>	<p>Existence</p>	<p>Ce dispositif existe et peut être consulté au MINBAS.</p>	<p>↑</p>	<p>+ (positif)</p>	<p>50 % positif</p>	<p>Le dispositif statistique en faveur de l'éducation inclusive est élaboré et défini par le Ministère de tutelle qui est le Ministère de l'Education de Base. Ce dispositif a permis l'élaboration du rapport du bilan du plan sectoriel de l'éducation : même si ce dispositif ne tient pas compte de tous les types de handicaps.</p>

	Fonctionnement du dispositif statistique dans les régions	Mode de fonctionnement	Nous ne contrôlons pas	↑	+ (positif)	50 % positif	Au vu des rapports semestriel dressé au niveau hiérarchique on peut lire l'existence du dispositif statistique mais non pas son fonctionnement en raison de l'avancée de la décentralisation dans les régions, sur forme d'autonomie de fonctionnement pourrais expliquer cet écart.
	Efficacité du dispositif statistique dans les régions	Enjeux	Si réellement ce dispositif est mis à jour chaque année il pourra permettre de suivre les EBES et mieux observer leur évolution, leur effectif en fonction de leur nature.	↑	+ (positif)	50 % positif	L'existence et le fonctionnement du dispositif statistique peuvent être opérationnels dans les régions mais pour une efficacité avérée, il est nécessaire qu'il soit régulièrement suivi et évalué afin de pallier aux différents manquements éventuels.
DISPOSITIONS SUR LA FORMATION	Politiques de formation initiale et	Processus de formations et enjeux	Rien n'est rendu officiel en ce qui	↑	+ (positif)	50 % positif	Aucune politique en matière de formation initiale et continue des enseignants pour une éducation

DES ENSEIGNANTS	continue des enseignants		concerne l'arrêté transformant les ENIEG en ENIEG inclusive mais par contre il existe deux ou trois modules de formations inclusives depuis 2022 dans quelques ENIEG au Cameroun. Aussi, pour la formation continue, des ONG telles que SightSavers interviennent avec pour incidence, apprendre participera la mise en œuvre réelle de l'éducation inclusive entre autre le domaine de formation				inclusive au Cameroun. Néanmoins, pour ce qui est de la formation initiale, certains modules de formation depuis quelques années sont intégrés dans certaines ENIEG. En ce qui concerne la formation continue, certains ONG apportent contribution afin d'outiller les enseignants sur certaines pratiques mais des efforts restent à conjuguer.
	Techniques	Préalablement définis	tout se passe sur le		-	60 %	Le dispositif d'éducation inclusive n'a pas encore défini des



	d'enseignement et d'évaluation		terrain				techniques d'enseignement ni d'évaluation spécifiques sous cet angle d'éducation eu égard des nécessités avérées. Il s'agit plutôt des pratiques d'enseignements sont définis par les établissements et, très souvent par les enseignants en fonction des réalités observées sur le terrain lors des pratiques enseignements/ apprentissages. Or il est impératif de définir une technique d'enseignement propre à l'éducation inclusive
	Techniques de recrutement et effectif élèves-enseignants	Processus et ratio	Nous n'en avons pas fait référence dans le plan sectoriel d'éducation, tout se passe sur le terrain.	↓	- (négatif)	55 % négatif	Les techniques de recrutement des élèves et celles des enseignants ne sont pas l'apanage de l'Unesco mais dépendent fortement de la politique des établissements inclusifs et sur le plan opérationnel du directeur d'école.
DISPOSITIONS SUR LES INFRASTRUCTURES	Disposition faites sur les bâtiments, toilettes et tables	Politique d'acquisition	RAS	↓	- (négatif)	70 % négatif	Pour ces strates, la question de disponibilité des infrastructures en termes de bâtiments, tables bancs et

		bancs						latrines ne relève pas de leur compétences.
		Disposition sur le matériel pédagogique	Disponibilité	RAS	↓	- (négatif)	70 % négatif	Pour ces strates, la question de disponibilité le matériel pédagogique adapté ne relève pas de leur compétence en tant qu'intervenant d'un organisme.
		Dispositions sur la logistique	Moyens et accessibilité	RAS	↓	- (négatif)	60 % négatif	Le résultat pour cette strate est que les dispositions en matière de logistique et de transport des apprenants peuvent faire l'objet des acteurs directement impliqués
DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'INCLUSION		Relation avec les parents d'élèves a besoin éducatifs particuliers	Synergie	Le renforcement des relations entre parents et les membres de l'équipe de l'inclusion	↑	+ (positif)	70 % positif	L'accompagnement des enfants à besoin spécifique en occurrence nécessite une synergie d'action entre les parents et l'école afin mutualiser les actions pour un suivie plus efficace. Il est donc important pour les partenaires inclusifs de proposer des mécanismes visant à renforcer le lien famille et école.

Relation avec les ONG	Enjeux	mise en œuvre de la politique en faveur de l'éducation inclusive, accompagnement et financement dans le domaine de l'éducation inclusive	↑	+ (positif)	60 % positif	Certains ONG, partenaires à l'éducation en générale et inclusive spécifiquement contribuent à la mise en œuvre des politiques en faveur de l'éducation inclusive à travers le financement, l'animation et la proposition des formations continues orientées aux apprenants en situation de handicap.
Relation avec le MINAS et collectivités	Apports	acteur majeur dans l'identification, le recensement, et la communication dans les familles.	↑	+ (positif)	70 % positif	Le MINAS par essence en charge des affaires sociales est un acteur majeur dans l'identification et le récément des familles à besoin spécifiques. Aussi, son role est de faciliter la communication entre les structures d'encadrement inclusives et la mise en relation avec les familles au moyen d'une sensibilisation massive. Ce rôle devrait également être porté par les collectivités territoriales décentralisées.

Source : données de terrain (2023)

4.2. ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE

La transcription des éléments du discours a permis de générer des verbatims qui ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Cette analyse a pris en compte les thèmes et sous-thèmes relatifs aux politiques éducatives en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers, aux dispositifs sur les statistiques des EBES, aux dispositions sur la formation des enseignants, à l'aménagement des infrastructures scolaires et aux dispositions partenariales en faveur de l'inclusion en relation avec l'inclusion scolaire qui représente un défi important pour le système éducatif camerounais. Chacun de ces thèmes est ponctué de sous-thèmes qui ont également fait l'objet d'une analyse minutieuse. Les résultats de cette analyse sont présentés ci-dessous.

4.2.1. Politiques éducatives en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le plan sectoriel

Ce thème a mobilisé quatre sous thèmes notamment l'application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation, l'existence des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun, dispositions des politiques éducatives en faveur de l'inclusion et le rapport bilan du plan sectoriel de l'éducation inclusive. Il est ressort globalement que les politiques publiques de l'Etat du Cameroun a défini un cadre depuis 1983 à 2010 en faveur des enfants en situation de handicap en termes d'inclusion sociale et de droits.

- **Application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation**

Les résultats des entretiens avec les acteurs du secteur de l'éducation indiquent que l'application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel de l'éducation au MINEDUB reste un leurre. Selon IAPSE, « *l'application des mesures prises en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation au MINEDUB reste un leurre en ce sens que les dispositions sur les enfants à besoin spécifiques sont inexistantes et par ricochet non applicable. L'on serait au cœur d'une navigation à vue* ». En effet, les dispositions relatives aux enfants à besoins spéciaux en éducation sont inexistantes sur le terrain et donc inapplicables. Il semblerait que nous soyons dans une impasse, au vu des pratiques des écoles pilotes en matière d'éducation inclusive. De plus, le plan sectoriel n'est pas intégré à ce niveau et n'est pas appliqué. Le plan a été défini en 2013 avec un horizon 2020 mais aucune

amélioration n'est observée. Dans ce sens, l'interviewé IDEN affirme que « *les mesures prises au niveau des politiques étatiques en matière d'inclusion éducative sont non observables dans nos écoles* ». L'on peut comprendre à ce niveau que l'application des mesures en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation reste un défi majeur à relever au niveau de l'éducation de Base.

- **Existence des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun**

La politique d'inclusion a été initiée dans le domaine social et s'est ensuite étendue au secteur de l'éducation. Le Cameroun a ratifié plusieurs conventions des Nations Unies en faveur de l'inclusion, bien que des efforts supplémentaires soient nécessaires. Les réglementations en vigueur en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun ne sont pas bien connues, mais l'État crée de plus en plus d'écoles inclusives à travers le pays, ce qui peut indiquer un engagement en faveur de l'éducation inclusive. Cependant, ces différents cadres législatifs révèlent des lacunes importantes qui entravent la mise en œuvre des pratiques d'éducation inclusive. Pour IPEB, « *La réglementation en vigueur en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun à travers le ministère de l'Éducation de Base, l'État crée des écoles inclusives c'est le cas ici à Yaoundé et ailleurs dans toute l'étendue du territoire, ce qui peut souligner sa volonté en matière d'inclusion scolaire mais des efforts restent plus importants* ». Certaines de ces lacunes peuvent être attribuées aux modèles politiques en place et à l'absence d'analyse systématique de la situation. Dans ce sens, IDEN estime que « *la création des écoles pilotes d'inclusions éducatives sont certes importante mais un diagnostic des réels besoins doit être fait* ».

- **Dispositions des politiques éducatives en faveur de l'inclusion**

L'élaboration d'une législation et de politiques en faveur de l'éducation inclusive varie considérablement d'un pays à l'autre. De même, la volonté politique des pays de donner la priorité à l'éducation pour l'inclusion est très variable, de même que la manière dont ils favorisent les changements d'attitude nécessaires à un autre type d'éducation. Par conséquent, l'applicabilité des dispositions en faveur de l'inclusion nécessite une réflexion concertée avec tous les acteurs. Pour que l'inclusion réussisse, il est essentiel d'établir une bonne relation entre les ONG, les MINAS, l'UNICEF et les autres partenaires. Ainsi, un interviewé estime que « *pour réussir à mettre en œuvre l'inclusion, il est important que les ONG, les agences gouvernementales telles que le MINAS et les partenaires comme l'UNICEF travaillent ensemble* » (IAPSE). Aussi, l'État devrait mettre en place de nouveaux modules de formation

dans les écoles normales (ENS et ENIEG). Pour cela, il est nécessaire de mettre un système statistique avec pour objectif de mettre en place un dispositif pour enregistrer et classer toutes les informations relatives aux formes de handicap et leur évolution dans le cursus scolaire.

L'État devrait également créer de nouveaux modules de formation pour les instituts de formation des enseignants afin de s'assurer que les éducateurs sont équipés pour soutenir l'éducation inclusive. En outre, il est nécessaire de mettre en place un système statistique pour collecter et classer les informations relatives à l'éducation inclusive. Ces mesures sont essentielles pour promouvoir les changements d'attitude et favoriser un type d'éducation différent qui donne la priorité à l'inclusion.

- **Rapport bilan du plan sectoriel d'éducation 2013/2020**

Tous les enfants méritent d'avoir accès à l'éducation, y compris ceux des pays à faible revenu. Les éducateurs et les enseignants partagent le désir de promouvoir l'éducation inclusive et peuvent se réunir, comme l'a fait le groupe d'auteurs actuel, pour s'informer sur les développements actuels. Ainsi, les résultats de la présente étude indiquent que le rapport bilan du plan sectoriel en faveur de l'éducation inclusive est contenu dans le RESEN Cameroun (2014) Rapport d'Etat du Système Educatif National ; ce qui semble moins consistant au regard des missions du plan sectoriel notamment dans sa dimension d'inclusion. Dans ce sens, IDEN précise qu'«*il faut un bon système d'information, des réunions de coordination, des revues sectoriels et surtout renforcer le financement de l'éducation inclusive au Cameroun* ». A cet effet, un plan d'inclusion doit être clairement défini avec pour socle une synergie d'action avec un accent sur le système d'information et le renforcement du financement de l'éducation inclusive au Cameroun.

4.2.2. DISPOSITIFS STATISTIQUES DANS LES REGIONS

Le thème sur les dispositifs statistiques dans les régions en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun était réservé uniquement à deux strates et portait sur la politique de mise en œuvre d'un dispositif statistique dans les régions, du fonctionnement du dispositif statistique dans les régions et de l'efficacité du dispositif statistique dans les régions.

- **Politique de mise en œuvre d'un dispositif statistique dans les régions**

La politique de mise en place d'un système statistique régional est une volonté de l'Etat du Cameroun, dans le sillage de la décentralisation du secteur de l'éducation. Les résultats montrent que ce système a été défini par le Ministère de l'Education de Base et qu'il est progressivement mis en œuvre. Le système statistique en faveur de l'éducation inclusive est

développé et défini par le Ministère de tutelle qui est le Ministère de l'Education de Base. Ce système a permis d'élaborer un rapport sur les résultats du plan sectoriel de l'éducation. C'est dans ce sens que l'interviewé IDREB affirme que « *ce dispositif existe et se développe au fur et à mesure à partir de la carte scolaire et de la DPPC au MINEDUB* ». Mais il semble être moins connu par les directeurs des écoles inclusives principaux acteurs de l'éducation inclusive. Selon IDE, « *l'on n'a pas connaissance de l'existence d'un dispositif de statistique propre aux régions en matière d'éducation inclusive au Cameroun* ». Ce qui traduit le fait que le dispositif statistique est certes pensé au niveau stratégique mais nécessite encore des ajustements afin qu'il soit mieux approprié par les collectivités.

- **Fonctionnement du dispositif statistique dans les régions**

L'objectif de ce sous-thème était de comprendre le fonctionnement du système statistique en faveur de l'éducation pour l'inclusion dans les régions. Il a été découvert que les rapports sur l'éducation pour l'inclusion sont compilés par les régions et ensuite transmis au ministère de tutelle. Pour l'interviewé IDREB, ce dispositif tend à être implémenté progressivement et connaît des ajustements au fur et à mesure. On peut l'entendre dire « *ce dispositif statistique fonctionne mais est en train d'être mis à jour à la DPPC au MINEDUB* ». Or, pour certains, les rapports semestriels préparés au niveau hiérarchique indiquent l'existence d'un système statistique, mais pas son fonctionnement, alors que la décentralisation progresse dans les régions. Ce décalage pourrait s'expliquer par une forme d'autonomie de fonctionnement.

- **L'efficacité du dispositif statistique dans les régions**

La question de l'efficacité du dispositif statistique dans les régions selon les résultats consiste en la production d'une base de données fiable sur l'éducation inclusive afin de faciliter l'implémentation et d'accroître le taux d'inclusion scolaire par région puis au niveau national. Cette efficacité traduit ainsi les données relatives aux formes de handicaps, à la nature, au pourcentage par handicaps. Ceci pour définir un dispositif d'inclusion éducative plus contextuel et adossé aux réels besoins des apprenants par régions. A contrario, pour certains de nos interviewés, parler d'efficacité du dispositif statistique propre aux régions est une prévision du fait que son implémentation est déjà à améliorer. Dans cette perspective, l'interviewé IAPSE affirme que « *l'existence et le fonctionnement du dispositif statistique peuvent être opérationnels dans les régions mais pour une efficacité avérée, il est nécessaire qu'il soit régulièrement suivi et évalué afin de pallier aux différents manquements éventuels* ».

4.2.3. DISPOSITIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans la politique d'inclusion éducative globalement, l'enseignant est un acteur clé et principal dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. A cet effet, ce dernier doit être suffisamment outillé afin d'accroître son rendement. Ce thème a mobilisé trois sous-thèmes à savoir la politique de formation initiale et continue des enseignants, la technique d'enseignement et d'évaluation et les techniques de recrutement et effectif élèves-enseignants.

- **Politique de formation initiale et continue des enseignants**

En ce qui concerne la politique de formation initiale et continue des enseignants, il semble qu'il n'existe pas de politique de formation initiale et continue des enseignants pour l'éducation inclusive au Cameroun. Cependant, en matière de formation initiale, des modules de formation sont intégrés dans certains ENIEG depuis plusieurs années. En ce qui concerne la formation continue, certaines ONG contribuent à équiper les enseignants pour certaines pratiques, mais il reste encore beaucoup à faire. Par ailleurs, plusieurs personnes interrogées, dont l'IDREB et l'IAPSE, ont indiqué qu'aucun décret officiel n'a été publié concernant la transformation des ENIEG en ENIEG inclusives. Cependant, deux ou trois modules de formation inclusifs ont été mis en œuvre dans certains ENIEG au Cameroun depuis 2022. En outre, des ONG telles que SightSavers sont engagées dans des initiatives de formation continue dans le but de développer la capacité à participer à la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive, y compris dans le domaine de la formation.

L'on peut dès lors comprendre qu'il n'y a pas de politique officielle de formation initiale et continue des enseignants pour l'éducation inclusive au Cameroun. Toutefois, certains modules de formation ont été intégrés dans certains établissements d'enseignement depuis quelques années. Mais, la formation continue est également soutenue par certaines ONG, même s'il y a encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine. Aucun décret officiel n'a été publié concernant la transformation des établissements d'enseignement en établissements inclusifs, mais certains modules de formation inclusifs ont été mis en place dans quelques établissements depuis 2022. Des ONG telles que SightSavers s'engagent également dans des initiatives de formation continue pour renforcer les compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

- **Technique d'enseignement et d'évaluation**

Contenu de son caractère spécifique, l'éducation inclusive nécessite en plus de la qualification et de la formation continue des enseignants, une approche d'enseignement et d'évaluation qui répondent aux exigences de l'inclusion. Pourtant, les résultats indiquent que le dispositif d'éducation inclusive n'a pas encore défini des techniques d'enseignement ni d'évaluation spécifiques sous cet angle d'éducation eu égard des nécessités avérées. Il s'agit plutôt des pratiques d'enseignements définis par les établissements et, très souvent par les enseignants en fonction des réalités observées sur le terrain lors des pratiques enseignements/apprentissages. Or il est impératif de définir une technique d'enseignement propre à l'éducation inclusive. Les techniques ici utilisées sont fonctions des situations quotidiennes et de l'enseignant. Selon l'interviewée, enseignante, « *la principale technique est la pédagogie différenciée et l'application du 1/3 temps à chaque Enfants à Besoin Educatif Spécifique* ». Or, IDREB estime que pour la technique d'enseignement dans ces écoles inclusives, « *tout se passe sur le terrain et c'est à l'enseignement de définir une technique appropriée* ». Aussi, il est important pour les acteurs de l'éducation inclusive d'explorer l'intégration de nouveaux paradigmes pédagogiques dans la professionnalisation des enseignants. Afin d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins éducatifs actuels des enfants à besoin spécifique et à encourager l'innovation dans l'enseignement.

- **Techniques de recrutement et effectif élèves- enseignants**

Le recrutement des élèves et des enseignants ne relève pas de la responsabilité de l'UNESCO, mais il est fortement influencé par la politique d'inclusion scolaire et, dans la pratique, par le directeur de l'école. Il n'est pas prévu de recruter des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, mais cela se fait en fonction des besoins de chaque apprenant en difficulté, en présence du directeur, du champignon, de l'enseignant de la classe et du parent. Dans ce contexte, IE estime que les enseignants sont recrutés en présence du directeur du champignon, du parent et du MINAS, en fonction des besoins de chaque enfant. Après un mois d'observation, une classe est attribuée à l'apprenant. En ce qui concerne le ratio enseignant apprenant, IE renchérit en affirmant que « *nous sommes deux enseignants ordinaires par salle de classe, et un enseignant spécialisé par niveau d'enseignement qui fait des passages* ».

La stratégie d'admission des enfants vivant avec le handicap dans les salles de classes au niveau des écoles inclusives tourne autour de plusieurs critères visant à les catégoriser et identifier. Il peut s'agir en fonction des besoins du carnet médical, du certificat de validité. Le

ratio élève salle de classe, puis élèves enseignants dépend fortement des écoles. Globalement il se situe en moyenne à 60 élèves par salle de classe handicapés et enfants dit normaux tous mélangés avec deux enseignants ordinaires et un enseignant spécialisé. Cette combinaison n'est pas l'apanage de toutes les écoles où l'on n'enregistre parfois aucun enseignant spécialisée.

4.2.4. DISPOSITIONS SUR LES INFRASTRUCTURES

Il est évident que de nombreux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ont besoin de leur propre espace. Il s'agit d'un aspect crucial de l'environnement d'apprentissage, et il est essentiel de prendre en compte les besoins uniques de chaque élève. Tous les élèves doivent disposer d'un espace suffisant pour pouvoir se déplacer aisément dans la classe. Les enseignants devraient donner la priorité à l'utilisation des principes de conception universelle. Ce thème englobe la mise à disposition d'infrastructures, y compris les bâtiments, les toilettes, les tables-bancs, le matériel et la logistique.

- **Disposition faites sur les bâtiments, toilettes et tables bancs**

Pour ce sous-thème, les résultats montrent que l'inaccessibilité des structures physiques représente un obstacle important à la performance des personnes handicapées. En effet, cette inaccessibilité entraîne une sous-performance due à un accès inadéquat aux ressources nécessaires. À l'inverse, l'accessibilité des infrastructures physiques facilite la pleine participation, l'indépendance, la compétence sociale et la mobilité, ce qui a un impact profond sur les performances des personnes souffrant d'un handicap physique. Par conséquent, la société doit subir une transformation et les barrières physiques doivent être supprimées afin de permettre une pleine participation.

Ainsi, selon l'interviewé IDREB, tous les établissements d'enseignement doivent mettre en œuvre des réglementations qui établissent des normes minimales d'égalité et de diversité pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. L'accessibilité des infrastructures physiques réduit l'exclusion sociale et favorise l'interaction et la pleine participation des personnes handicapées, tandis que l'inaccessibilité accroît la dépendance et présente un environnement peu sûr et peu sympathique. Selon IE, interviewé enseignante chargée de classe, « *la question de disponibilité des infrastructures en termes de bâtiments, tables bancs et latrines ne relève pas de leur compétences* ». A la suite de IE, IDEN affirme que « *les bâtiments, les tables banc, toilettes, et air de jeux ne sont pas inclusif mais on s'adapte* ».

- **Disposition sur le matériel pédagogique**

Selon les interviewés IE, IDEN, IDREB, le principe pédagogique doit être conçu pour répondre aux besoins uniques et spécifiques de chaque apprenant. L'opération d'enseignement-apprentissage doit être effectuée de manière différenciée. La pédagogie différenciée consiste à enseigner la même matière à tous les élèves en utilisant diverses stratégies d'enseignement, et exige de l'enseignant qu'il dispense des leçons à différents niveaux de difficulté en fonction des capacités de chaque élève. L'évaluation formative est un élément essentiel de cette méthode. Cette approche de l'enseignement implique que les enseignants et les communautés scolaires travaillent ensemble pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves par le biais d'une évaluation stratégique, d'une planification réfléchie et d'un enseignement flexible et ciblé. Les enseignants peuvent différencier l'enseignement de quatre façons : par le contenu, par le processus, par le produit et par l'environnement d'apprentissage.

D'autre part, les résultats indiquent que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la pratique de classe est cruciale pour soutenir les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cette intégration peut être divisée en trois catégories : l'enseignement des TIC, l'enseignement avec les TIC et l'enseignement par les TIC. L'enseignement des TIC varie d'une école à l'autre, ce qui peut limiter son efficacité. De plus, lorsqu'il est dispensé, il se concentre généralement sur la théorie plutôt que sur la pratique. Pour l'enseignement avec les TIC, il est souligné que le manque de ressources financières et la faible maîtrise des enseignants dans l'utilisation de ces outils sont des obstacles majeurs pour communiquer les connaissances aux élèves. Ces observations sont étayées par les témoignages des enseignants qui soulignent également le manque de moyens financiers et de compétences technologiques comme des problèmes liés à l'enseignement des TIC. Les données collectées sur le terrain montrent que la mise en œuvre des TIC est entravée par le manque de ressources financières et le manque de compétences technologiques dans les écoles inclusives de Yaoundé. Or Pour cette strate, « *la question de disponibilité le matériel pédagogique adapté ne relève pas de leur compétence en tant qu'intervenant d'un organisme* » (IDEN).

- **Aménagement des infrastructures**

La conception de l'environnement physique permet aux apprenants handicapés de suivre les cours dans des conditions optimales. Les participants à l'étude ont indiqué qu'il n'y a pas d'aménagements spécifiques de l'environnement physique pour répondre aux normes d'inclusion. Néanmoins, les enseignants qui connaissent les pratiques d'inclusion tentent de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants handicapés, dans le but de favoriser leur scolarisation. C'est le cas des enseignants qui mettent en œuvre certaines dispositions pour permettre aux enfants présentant des particularités morphologiques et fonctionnelles de se débrouiller, comme nous l'avons vu précédemment. A cet égard, l'interviewé IE affirme que « *nous nous efforçons de positionner les enfants malvoyants et malentendants à l'avant de la classe pour faciliter leur intégration* ». IDEN note par ailleurs que « *nous aidons les apprenants en difficulté à intégrer leur classe* ». Cependant, d'autres enseignants ne semblent pas prendre en compte les difficultés spécifiques des apprenants en raison d'un manque d'accès à l'information sur leur histoire familiale ou médicale.

4.2.5. DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'INCLUSION

Un partenariat entre les niveaux central, intermédiaire et scolaire et les organisations nationales et internationales travaillant sur les questions d'éducation des personnes ayant des besoins particuliers est nécessaire pour garantir le partage d'idées et d'informations sur les questions d'éducation inclusive et les meilleures pratiques en matière d'inclusion. C'est d'ailleurs l'un des grands piliers des principes directeurs pour la réussite de l'inclusion. Des partenariats communauté-école doivent être développés pour assurer une meilleure prise de conscience et une meilleure gestion de certaines questions au niveau local. Au niveau du MINEDUB, un partenariat peut être établi avec les ministères de l'éducation dans les pays où des progrès sont réalisés en matière de bonnes pratiques pour l'éducation inclusive.

- **Relation avec les parents d'élèves à besoin éducatifs particuliers**

L'accompagnement des enfants à besoin spécifique en éducation en occurrence nécessite une synergie d'action entre les parents et l'école afin de mutualiser les actions pour un suivie plus efficace. Il est donc important pour les partenaires inclusifs de proposer des mécanismes visant à renforcer le lien famille et école. Selon l'interviewé IE, « *aucune disposition n'est prise avec les parents des enfants à besoin spécifique* ». Pourtant la synergie famille et école

contribue efficacement à la scolarisation desdits enfants. Les résultats ont également indiqué que certains parents préfèrent garder leurs enfants à la maison au lieu de les envoyer à l'école.

- **Relation avec les ONG et partenaires étatiques**

Certains ONG, partenaires à l'éducation en générale et inclusive spécifiquement contribuent à la mise en œuvre des politiques en faveur de l'éducation inclusive à travers le financement, l'animation et la proposition des formations continues orientées aux apprenants en situation de handicap. Pour l'interviewé IAPSE, il faut redéfinir une mise en œuvre de la politique en faveur de l'éducation inclusive, un accompagnement et un financement dans le domaine de l'éducation inclusive.

En plus des partenaires existants notamment l'ONG SightSavers qui contribue à l'éducation inclusive selon les résultats, les interviewés pensent unanimement qu'au niveau du MINEDUB, un partenariat peut être établi avec les ministères de l'éducation des pays qui progressent dans les meilleures pratiques en matière d'éducation inclusive tel que les Canada, la Finlande ou les Seychelles et le Zimbabwe. Un réseau national d'inclusion (RNI) est mis en place, à travers lequel le MINEDUB collabore avec ses services déconcentrés pour fournir des services et un soutien personnalisé, en veillant à ce que tous les apprenants handicapés aient les mêmes opportunités éducatives, sociales et autres que leurs pairs. Des partenariats sont également établis avec les parents, qui sont des partenaires égaux dans l'éducation de leurs enfants. Ils devraient participer à des programmes d'éducation parentale.

Aussi, estime-les interviewés IAPSE et IDREB, le MINAS par essence en charge des affaires sociales est un acteur majeur dans l'identification et le réexamen des familles à besoin spécifiques. Aussi, son rôle est de faciliter la communication entre les structures d'encadrement inclusives et la mise en relation avec les familles au moyen d'une sensibilisation massive. Ce rôle devrait également être porté par les collectivités territoriales décentralisées.

CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

La discussion et l'interprétation des résultats dans le cadre de ce mémoire consistent à donner un sens, une signification aux résultats auxquels nous sommes parvenus. Demers (1982, p.181) cité par Angers (1992, p.324), affirme que « *l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée* ». Ce qui veut dire que dans ce chapitre, nous allons nous appuyer sur les données et les résultats des analyses issues du chapitre précédent. C'est pour aller dans ce sens que Angers (1992, p.323) déclare que « *l'interprétation est un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi, sur les données, mais en cherchant à aller plus loin* ». L'objectif de chapitre étant de rendre compréhensible et intelligible les résultats de notre recherche, nous reviendrons sur nos hypothèses de départ, afin de les discuter au regard du cadre théorique qui nous ont permis de les formuler. En fin, nous allons élargir la discussion en comparant ce que disent les informations collectées et la réalité observée sur le terrain.

5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'objectif général pour cette étude consistait à évaluer le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 dans le domaine de l'inclusion dans le but d'améliorer la pratique de l'inclusion dans la région du Centre. L'objectif de notre recherche qui a conduit nos investigations, nous a permis d'aboutir à des résultats dont il convient maintenant de montrer la pertinence et la portée à travers l'interprétation et la discussion. Ceci faisant, nous allons tour à tour revenir sur chacune de nos hypothèses préalablement formulées.

5.1.1. La prise en compte du dispositif statistique et intégration de l'inclusion dans les EPPIA de la région du Centre

L'hypothèse première de cette étude est que l'incorporation d'un système statistique améliorerait la pratique de l'inclusion au Cameroun. Les résultats révèlent que la mise en place d'un système statistique régional est une priorité pour le gouvernement, conformément à la décentralisation du secteur de l'éducation. Le ministère de l'éducation de base a pris l'initiative de définir et de mettre progressivement en place ce système. Il a contribué à la production d'un rapport sur les résultats du plan sectoriel de l'éducation. Cependant, les directeurs des écoles intégratrices, qui jouent un rôle clé dans l'éducation intégratrice,

semblent avoir une connaissance limitée de ce système statistique. Selon une personne interrogée, il n'existe pas de système statistique spécifique à une région pour l'éducation inclusive au Cameroun. Cela suggère que si le système statistique existe à un niveau stratégique, il doit être affiné pour mieux s'aligner sur les autorités locales.

Dans ce sens, Tchombé (2017) affirme que dans les pays en développement, dont le Cameroun, il y a un manque d'informations et de statistiques sur les besoins spéciaux et l'éducation inclusive. Ce manque de données affecte la conception et la mise en œuvre des lois relatives à la prise en charge des personnes handicapées, ce qui limite les progrès en matière d'équité dans l'éducation pour tous les citoyens. Plusieurs facteurs contribuent à ce problème, tels que le manque de matériel et d'équipement pédagogiques, l'implication minimale des parents, le soutien inadéquat aux enseignants et aux écoles, les taux élevés de déperdition et de redoublement, et l'absence d'un environnement accessible. En outre, la rigidité des méthodes et des programmes, ainsi que l'attitude des enseignants, sont autant d'obstacles à l'éducation inclusive. La mauvaise qualité de l'enseignement et le manque d'identification des groupes moins représentés exacerbent le problème. Pour y remédier, il est nécessaire de recueillir des données statistiques sur l'éducation inclusive afin de servir de base à la planification et à la mise en œuvre de pratiques inclusives de qualité, notamment en dispensant la formation nécessaire aux enseignants, aux travailleurs sociaux et au personnel administratif.

La Chaire UNESCO sur les besoins éducatifs spéciaux a mené deux projets de recherche axés sur les besoins éducatifs spéciaux et l'éducation inclusive. Le premier projet, financé par Sightsavers International à Yaoundé, a analysé les politiques, les pratiques et les obstacles à l'éducation inclusive dans les écoles primaires du Cameroun et est arrivé à la conclusion que les données y relatives sont peu relevés dû à un ensemble de facteurs/obstacles. Le second projet, financé par le Groupe de travail des enseignants à Paris, a étudié la préparation des éducateurs à l'éducation inclusive dans cinq pays africains : Cameroun, Côte d'Ivoire, Kenya, Nigeria et Togo. La Chaire UNESCO a collaboré avec le Centre de recherche sur le développement et l'éducation de l'enfance et de la famille. Les études ont révélé que bien que le gouvernement camerounais ait fait des déclarations de politique publique soutenant les droits de tous les enfants et des personnes handicapées de 1983 à 2010, ces déclarations n'abordent pas efficacement les questions de l'éducation inclusive.

Les connaissances limitées jouent un rôle dans l'absence d'une analyse systématique de la situation des besoins éducatifs spéciaux au Cameroun, selon Tchombé (2017). Cela entraîne des difficultés d'accès aux services nécessaires et aux réseaux de soutien pour les étudiants et les enseignants handicapés, ce qui entrave leur participation aux activités scolaires et sociales. Il est difficile de trouver des ressources telles que des documents en braille, des lecteurs et des interprètes en langue des signes en dehors des écoles spécialisées. En outre, les écoles ordinaires accordent peu d'attention aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux lorsqu'il s'agit de passer des examens. L'analyse de ces questions dans les écoles camerounaises est cruciale pour le développement de politiques et de pratiques éducatives inclusives. Les dysfonctionnements et les obstacles sont fréquents et découlent des mauvaises pratiques et perceptions des acteurs de l'éducation inclusive (TonyeNkot et al, 2021).

Par ailleurs, l'étude de Tchombe(2017) met en évidence la nécessité d'une nouvelle politique éducative qui remédie aux lacunes des politiques d'orientation en matière d'éducation inclusive. Le manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives parmi les administrateurs et les enseignants, motivé par leurs croyances, attitudes et valeurs, constitue un obstacle important pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. De plus, il y a un manque de recherche sur les pratiques efficaces d'éducation inclusive au Cameroun. Cela souligne l'importance de garantir des opportunités d'apprentissage pour tous, conformément à l'objectif 4 du Millénaire pour le développement. L'étude se concentre sur l'écart entre les engagements pris par le gouvernement camerounais pour mettre en œuvre des politiques inclusives et les réalités rencontrées dans la pratique (TonyeNkot et al, 2021).

L'absence ou la faible implémentation d'un dispositif statistique régional n'est pas l'unique obstacle à l'intégration de l'inclusion éducative dans le PSE ; car, selon Rieser (2008, p. 28), le système éducatif peut être considéré comme posant un problème majeur pour l'inclusion scolaire. La figure ci-dessous indique les éléments du système scolaire qui peuvent produire des valeurs qui ne sont pas tout à fait inclusives.

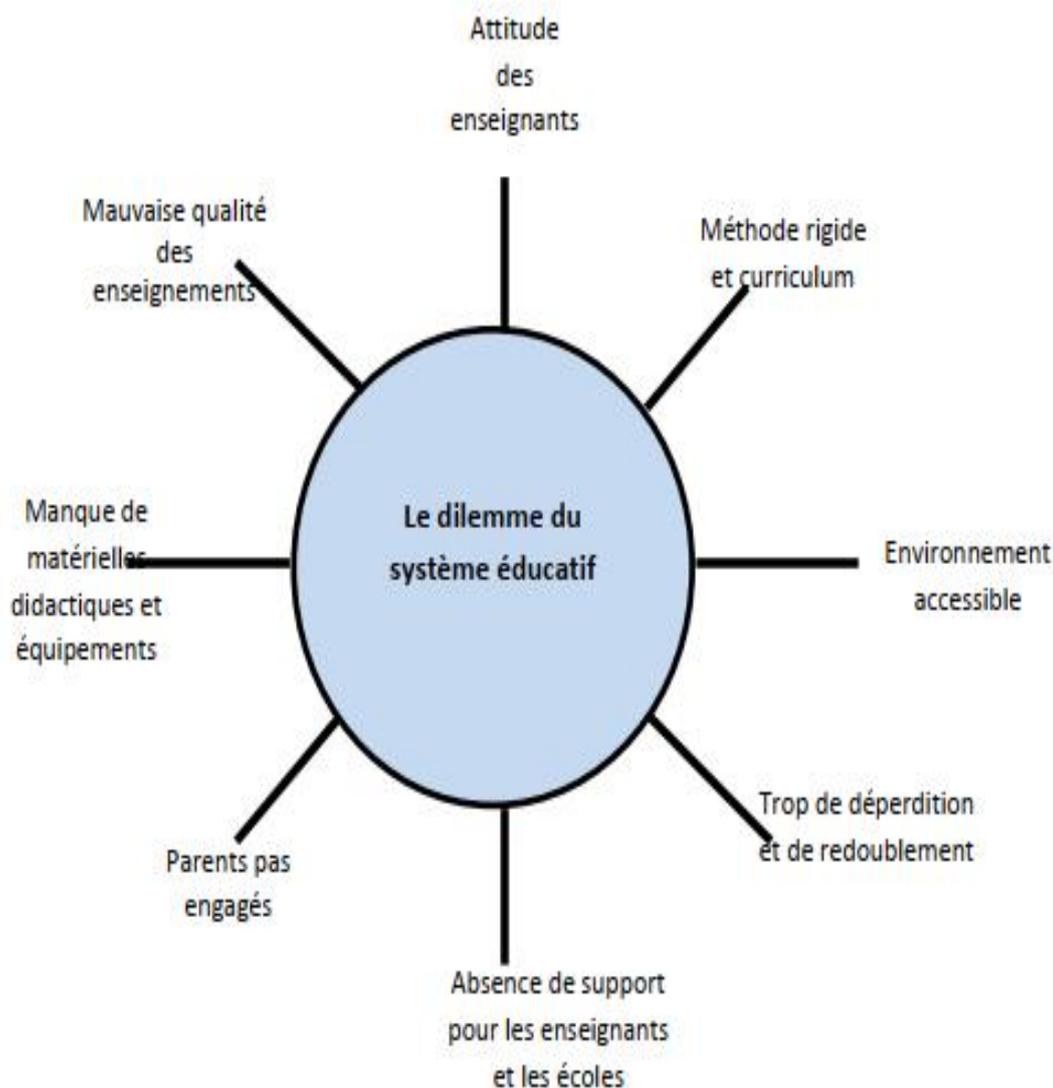


Figure 1: inclusion éducative : le système éducatif vu comme un problème

Source : Rieser (2008, p. 28)

5.1.2. Prise en compte de la formation initiale et continue des enseignants et intégration de l'inclusion les EPPIA de la région du Centre

Le niveau d'intégration de l'inclusion peut être améliorée en considérant la formation initiale et continue des enseignants, selon la deuxième hypothèse. Cependant, l'étude révèle qu'il n'existe actuellement aucune politique spécifique de formation des enseignants à l'éducation inclusive au Cameroun. Si certains modules de formation ont été intégrés dans certains instituts de formation des enseignants (ENIEG) depuis plusieurs années, des progrès significatifs restent à faire en matière de formation continue. Les personnes interrogées, dont l'IDREB et l'IAPSE, ont souligné qu'il n'y a pas eu de décret officiel pour transformer les

ENIEG en établissements inclusifs. Néanmoins, quelques modules de formation inclusifs ont été mis en œuvre dans certains ENIEG depuis 2022. Des ONG telles que SightSavers participent activement aux initiatives de formation en cours afin de renforcer la capacité des enseignants à mettre en œuvre efficacement l'éducation inclusive.

Au Cameroun, il n'existe pas actuellement de politique officielle de formation initiale et continue des enseignants en matière d'éducation inclusive. Cependant, certains établissements d'enseignement ont commencé à intégrer des modules de formation au cours des dernières années. Les organisations non gouvernementales (ONG) soutiennent également la formation continue, bien que des efforts supplémentaires soient nécessaires dans ce domaine. Bien qu'il n'y ait pas de décret officiel pour transformer les établissements d'enseignement en établissements inclusifs, certains établissements ont mis en place des modules de formation inclusifs depuis 2022. Pour améliorer la mise en œuvre de l'éducation inclusive, des ONG comme SightSavers participent activement à des initiatives de formation continue pour renforcer les compétences nécessaires. Malgré ces efforts, l'absence de politique officielle et de formation généralisée indique qu'une plus grande attention doit être accordée à la formation et au développement des enseignants pour l'éducation inclusive au Cameroun.

Selon Tchombé (2017), les activités des enseignants dans les classes inclusives sont aussi portées par la qualité des connaissances qu'elles possèdent notamment les aptitudes des enseignants. Il est soutenu que lorsque les enseignants obtiennent des connaissances professionnelles approfondies nécessaires pour mettre en œuvre des programmes inclusifs, et peuvent succomber à ceux-ci (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000). Les attitudes des enseignants réguliers à l'égard de l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont influencées par des expériences passées (expériences antérieures avec l'enseignement des étudiants handicapés), des connaissances antérieures (formation dans le domaine de l'éducation inclusive) et des connaissances nouvellement acquises.

Selon TonyeNkot et al(2021), l'éducation inclusive est une question à multiples facettes qui nécessite une formation préalable des éducateurs afin d'assurer une prise en charge optimale des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans ce contexte, les opinions des participants sur la formation des enseignants aux pratiques inclusives convergentes sur le fait que peu d'enseignants reçoivent une formation dans ce domaine. Cela se reflète dans l'affirmation de Claire selon laquelle « peu d'enseignants sont formés dans ce

domaine, et dans l'observation de Gilbert selon laquelle au lieu d'être formés aux pratiques inclusives, les enseignants sont plutôt sensibilisés. »

L'étude de Tchombe (2017) est parvenue à la conclusion que la majorité des enseignants au Cameroun n'ont pas reçu de formation adéquate ou ont une expérience limitée en matière de pédagogie et ne sont pas confiants dans la gestion des apprenants ayant des besoins particuliers. Dans une étude sur les enseignants novices pendant la période de transition entre la formation et l'emploi sur les questions d'inclusion dans les écoles, Hodkinson (2006) a constaté que les enseignants novices citent principalement des facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu ou pas de contrôle comme obstacles à la mise en œuvre d'une politique véritablement inclusive. Ces facteurs externes comprennent le manque de financement et de soutien individuel aux élèves. Cependant, ces enseignants novices ne considèrent pas l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers comme une priorité.

L'absence d'aménagements appropriés pour les élèves en difficulté peut entraîner des échecs scolaires et des problèmes de comportement. Cela peut également être une source de frustration pour les enseignants et les amener à se désengager de leur rôle d'éducateur. Pour remédier à ce problème, les enseignants devraient recevoir une formation sur diverses méthodes d'enseignement fondées sur la recherche, à la fois pédagogiques et comportementales, qui les rendront plus aptes à enseigner dans des environnements d'apprentissage diversifiés. En appliquant systématiquement ces stratégies, les résultats des élèves peuvent être améliorés, les enseignants disposeront d'un plus large éventail d'options d'enseignement et différentes méthodes d'apprentissage pourront être utilisées pour des élèves aux aptitudes variées. En outre, cette approche peut faciliter l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes d'enseignement général. En dotant les enseignants de ces choix pédagogiques, on peut réduire la frustration et augmenter la productivité dans la classe (Tchombe, 2017).

Tchombe, (2017) propose ainsi une méthode d'enseignement collaborative comme plus efficace en situation d'inclusion. Elle estime que, les méthodes d'enseignement collaboratif sont cruciales dans les environnements éducatifs inclusifs pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. Pugach et Johnson (2000) soulignent l'importance de la collaboration entre tous les membres d'une école pour fournir un programme et un enseignement de haute qualité. Cette collaboration comprend des réunions de classe, des réunions d'équipe d'intervention et des réunions du personnel auxquelles participent des

enseignants ordinaires, des éducateurs spécialisés, des administrateurs, des psychologues, des orthophonistes et des ergothérapeutes. Grâce à ces efforts de collaboration, les enseignants améliorent leurs compétences professionnelles en partageant et en remettant en question leurs pratiques pédagogiques. Pugach et Johnson identifient cinq éléments essentiels pour une collaboration efficace, notamment la reconnaissance de la nécessité d'un effort conjoint pour atteindre des objectifs complexes, la reconnaissance de la créativité accrue qu'apportent la collaboration et le fait de tirer parti des opportunités d'apprentissage naturelles. Dans l'ensemble, les méthodes d'enseignement collaboratif favorisent l'amélioration de l'école et garantissent que tous les élèves reçoivent la meilleure éducation possible (Tchombe, 2017).

5.1.3. Prise en compte des infrastructures adéquates et intégration de l'inclusion dans la région du Centre

La troisième hypothèse suggère que la prise en compte d'une infrastructure appropriée est cruciale pour promouvoir l'inclusion dans le secteur de l'éducation. L'étude révèle que le manque de structures physiques accessibles entrave considérablement les performances des personnes handicapées. Les environnements inaccessibles se traduisent par un accès limité aux ressources nécessaires, ce qui entraîne une sous-performance. À l'inverse, la disponibilité d'infrastructures physiques accessibles facilite la pleine participation, l'indépendance, la compétence sociale et la mobilité, ce qui a un effet positif sur les performances des personnes handicapées. Pour permettre une pleine participation, la société doit supprimer les obstacles physiques et transformer les infrastructures existantes. La personne interrogée IDREB souligne la nécessité pour les établissements d'enseignement de mettre en œuvre des réglementations qui établissent des normes minimales d'égalité et de diversité pour les apprenants ayant des besoins particuliers. Les infrastructures physiques accessibles réduisent l'exclusion sociale, favorisent l'interaction et encouragent la pleine participation, tandis que l'inaccessibilité accroît la dépendance et crée un environnement peu sûr et peu sympathique. Selon un enseignant interrogé, la disponibilité des infrastructures ne devrait pas être laissée à la discrétion de chaque école.

D'après les entretiens avec les experts, il est important que la pédagogie soit conçue pour répondre aux besoins uniques de chaque apprenant. Cela implique l'utilisation d'un enseignement différencié, où le même sujet est enseigné en utilisant différentes stratégies et où les leçons sont ajustées en fonction des capacités de chaque élève. L'évaluation formative joue un rôle clé dans cette approche. Les enseignants et les communautés scolaires travaillent

ensemble pour soutenir l'apprentissage des élèves par le biais d'une évaluation stratégique, d'une planification et d'un enseignement flexible. La différenciation peut se faire de quatre manières : par le contenu, le processus, le produit et l'environnement d'apprentissage. En outre, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la salle de classe est cruciale pour soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette intégration peut être classée en trois catégories : l'enseignement des TIC, l'enseignement avec les TIC et l'enseignement par les TIC. Toutefois, l'efficacité de l'enseignement des TIC peut être limitée en raison des différences de mise en œuvre entre les écoles.

Selon TonyeNkot et al (2021), l'accessibilité est un aspect fondamental de l'éducation des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux, car c'est une condition essentielle à leur participation aux diverses activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce contexte, les informations recueillies sur le terrain indiquent que les écoles de la ville de Yaoundé présentent des problèmes d'accessibilité pour certains types d'apprenants. C'est ainsi qu'il conclut que « l'école est difficile d'accès pour les enfants souffrant d'un handicap physique ». Aussi, affirme-t-il, « les enseignants sont obligés d'aider les apprenants ayant des difficultés morphologiques à accéder aux locaux de l'école ». En conclusion, les opinions des répondants peuvent être résumées comme suit : les écoles ne sont pas accessibles.

La conception de l'environnement physique permet aux apprenants handicapés de suivre les cours dans des conditions optimales. Les participants à l'étude ont indiqué qu'il n'y a pas d'aménagements spécifiques de l'environnement physique pour répondre aux normes d'inclusion. Néanmoins, les enseignants, sur la base de leur connaissance des pratiques d'inclusion, tentent de gérer les difficultés rencontrées par les apprenants handicapés dans le but de favoriser leur inscription. Ceci est illustré par les enseignants qui mettent en œuvre certaines dispositions pour permettre aux enfants présentant des particularités morphologiques et fonctionnelles de se débrouiller, comme nous l'avons mentionné précédemment (TonyeNkot et al, 2021).

Comme l'affirme TonyeNkot et al, (2021), l'environnement scolaire doit être conçu pour assurer une interaction maximale entre les élèves handicapés et leurs pairs d'âge chronologique, et à un niveau qui doit également se produire au sein de la communauté. Tchombe (2017) affirme que chaque enfant est une singularité. Par conséquent, les modifications, les adaptations et les mesures de soutien doivent être conçues en fonction d'un seul enfant, car cela favorise la participation, l'engagement et l'apprentissage, et conduit à

l'indépendance. L'inaccessibilité des structures physiques représente le principal obstacle aux performances élevées des apprenants handicapés (Musenyete, 2015). Inversement, une infrastructure physique accessible facilite la pleine participation, l'indépendance, la compétence sociale et la mobilité, exerçant ainsi une influence positive significative sur les performances des apprenants souffrant de handicaps physiques.

Au-delà de la fourniture d'un environnement physique accessible aux utilisateurs, Waterman, Bell et Bell (2003) affirment qu'il est nécessaire de mettre en place des installations d'évacuation d'urgence et des procédures ou stratégies particulièrement importantes. Amedeo et al. (2008) formulent un certain nombre de recommandations concernant des structures physiques spécifiques. Il s'agit notamment des rampes d'accès lorsque des escaliers ou des marches empêchent l'accès, de la mise à disposition de toilettes accessibles aux fauteuils roulants, de l'aménagement de fauteuils roulants dans les transports publics, de l'installation de téléphones publics à un niveau bas pour faciliter l'accès des utilisateurs de fauteuils roulants, de portes larges permettant un accès facile aux fauteuils roulants, et de la mise à disposition d'eau potable et de latrines (Tchombe, 2017).

Aussi, Tchombe (2017) pense que l'éducation inclusive nécessite l'utilisation de programmes adaptés pour soutenir la diversité des élèves, la différenciation des programmes d'études étant un aspect essentiel. Les enseignants doivent posséder une expertise, planifier et se préparer à répondre aux besoins uniques des apprenants. Le principe pédagogique se concentre sur l'enseignement individualisé et la différenciation de l'opération d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'enseigner la même matière en utilisant diverses stratégies et de dispenser des leçons à différents niveaux de difficulté en fonction des capacités des élèves. L'évaluation formative est cruciale dans cette approche, car elle permet d'orienter l'enseignement. Selon Tomlinson (2015), l'enseignement différencié peut être réalisé à l'aide de quatre méthodes : par le contenu, par le processus, par le produit et par l'environnement d'apprentissage. Les enseignants et les communautés scolaires devraient collaborer activement pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves par le biais d'une évaluation stratégique, d'une planification réfléchie et d'un enseignement flexible et ciblé.

Dans une classe inclusive, il est essentiel de prendre en compte l'espace communautaire lors des activités de groupe, en tenant compte des besoins uniques des élèves. Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ont souvent besoin de leur propre espace pour un apprentissage optimal. L'espace de la salle de classe est un facteur crucial qui doit

permettre aux élèves de se déplacer facilement (Yameni, 2014). Les enseignants doivent appliquer les principes de la conception universelle pour s'assurer que l'environnement de la classe et l'enseignement favorisent l'apprentissage de tous les élèves. Il s'agit notamment de rendre les activités, le matériel et les équipements physiquement accessibles et utilisables par tous. Les procédures de sécurité doivent également être étendues à tous les élèves, y compris ceux qui sont handicapés. Les enseignants peuvent améliorer l'apprentissage en définissant des limites et une structure claire pour chaque activité (Tchombé et al, 2017).

Selon Tchombé (2017), la conception architecturale doit prendre en compte plusieurs éléments clés. Tout d'abord, les portes doivent être faciles à ouvrir avec un minimum d'effort et doivent avoir suffisamment d'espace à côté du loquet pour être accessibles sans obstacles. Les poignées de porte doivent être faciles à saisir d'une seule main et les portes doivent être équipées de loquets à ressort et d'une poignée supplémentaire. De plus, les portes et les couloirs doivent être suffisamment larges pour permettre aux personnes en fauteuil roulant de se déplacer facilement, avec un couloir public dégagé d'une largeur minimale de 1,50 mètre. Il est également important de prévoir suffisamment d'espace pour les fauteuils roulants à côté des bancs et des sièges publics, et les sièges et les tables doivent être conçues à une hauteur appropriée. Enfin, les bureaux et les postes de travail doivent être adaptés à l'utilisation par des personnes utilisant des appareils d'assistance, avec suffisamment d'espace pour se déplacer entre eux.

5.1.4. Maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion améliore le niveau d'intégration de l'inclusion.

La dernière hypothèse stipule que le maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion influence l'intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation. Il convient de noter qu'un partenariat entre les niveaux central, intermédiaire et scolaire et les organisations nationales et internationales travaillant sur les questions d'éducation des personnes ayant des besoins particuliers est nécessaire pour garantir le partage d'idées et d'informations sur les questions d'éducation inclusive et les meilleures pratiques en matière d'inclusion. Des partenariats communauté-école doivent être développés pour assurer une meilleure prise de conscience et une meilleure gestion de certaines questions au niveau local. Au niveau du MINEDUB, un partenariat peut être établi avec les ministères de l'éducation dans les pays où des progrès sont réalisés en matière de bonnes pratiques pour l'éducation inclusive.

Titanji (2016) suggère que l'objectif de l'inclusion sera atteint si, entre autres, les politiques et les pratiques ne sont pas dominées par le modèle de vision rationnelle des organisations éducatives. Une perspective multi-cadre est recommandée, selon laquelle des environnements éducatifs plus inclusifs doivent être créés et entretenus sur la base d'une perspective holistique de la politique et de la pratique. De tels efforts requièrent

- renforcer les relations entre les membres de la famille
- revoir l'utilisation des tests et des évaluations ; et
- reconsidérer l'utilisation du temps ;
- Tracer une ligne de démarcation entre l'éducation des enfants et la scolarisation.

L'approche partenariale en faveur de l'éducation nécessite aussi un accompagnement financier de la part des organismes nationaux et internationaux (Tchombe, 2017). Le rapport 2017 de l'IDDC et de l'IETG sur le coût de l'éducation inclusive appelle à un financement national et des bailleurs de fonds suffisant pour soutenir un modèle d'investissement à deux voies, qui est nécessaire pour une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive. La première voie se concentre sur le changement systémique et nécessite des investissements dans de nouvelles politiques ainsi que des changements dans les « pratiques et les attitudes » pour « éliminer les obstacles et créer des conditions favorables à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'accès à l'éducation pour tous les enfants » (IDDC et IETG, 2017). La deuxième voie exige des investissements spécifiquement conçus pour améliorer l'accès à l'éducation et adapter l'enseignement aux apprenants handicapés (TonyeNkot et al, 2021).

Cependant, l'USAID (2020) souligne que l'augmentation du financement ne garantit pas nécessairement à elle seule une mise en œuvre efficace de l'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 ressources affectent l'efficacité et la durabilité des investissements dans l'éducation inclusive. Selon Ebersold et Meijer (2016), il existe une corrélation entre la mise en œuvre de l'éducation inclusive et la manière dont les fonds sont alloués et à qui ils le sont. Les allocations de fonds peuvent être des facilitateurs ou des inhibiteurs de l'éducation inclusive.

Tchombe (2017) suggère que les partenariats sont essentiels à différents niveaux pour traiter les questions relatives aux besoins éducatifs spéciaux et promouvoir l'éducation inclusive. La collaboration entre les niveaux central, intermédiaire et scolaire, ainsi qu'avec

les organisations nationales et internationales, est importante pour partager les idées et les meilleures pratiques en matière d'éducation inclusive. Au niveau local, des partenariats communauté-école devraient être développés pour mieux aborder et gérer les problèmes spécifiques. Le ministère de l'éducation (MINEDUB) peut également établir des partenariats avec les ministères de l'éducation des pays où des progrès ont été réalisés dans les pratiques d'éducation inclusive. En outre, le MINEDUB peut collaborer avec ses services déconcentrés par le biais d'un réseau national d'inclusion (RNI) afin de fournir des services et un soutien personnalisé aux apprenants handicapés. Aussi, il est essentiel d'impliquer les parents en tant que partenaires égaux dans l'éducation de leurs enfants, et ils devraient avoir la possibilité de participer à des programmes d'éducation parentale (Tchombe, 2017).

5.2. PROPOSITIONS RELATIVES A L'INTEGRATION EFFICACE DE L'INCLUSION EDUCATIVE

Les résultats indiquent que plusieurs obstacles entravent la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive au Cameroun. Il s'agit notamment de l'absence ou de l'insuffisance de la formation des enseignants, des représentations sociales des enseignants à l'égard des apprenants handicapés, de l'insuffisance des infrastructures scolaires, du retard dans le développement technologique et de l'insuffisance du financement de l'éducation inclusive. Les propositions sont traduites selon les objectifs spécifiques de notre étude.

Objectif 1 : Améliorer le dispositif statistique dans les régions pour une meilleure intégration de l'inclusion dans la région du Centre

- Actualiser la carte scolaire des enfants en situation de handicap dans les régions en contexte de décentralisation ;
- Définir un outil d'information sur la situation d'inclusion éducative ;
- Créer un observatoire des meilleures pratiques en matière d'éducation inclusive aux niveaux national et communautés ;
- créer un comité national qui s'occupe des activités de l'enseignement inclusif comprenant un mécanisme de surveillance et d'évaluation afin d'assurer un service de qualité ;
- Qu'une banque de données statistiques sur les catégories d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux soit créée pour informer les politiques.

Objectif 2 : Favoriser une formation initiale et continue des enseignants pour une meilleure intégration de l'inclusion dans la région du Centre

- La politique d'éducation inclusive doit se concentrer spécifiquement sur la législation relative à la formation des enseignants et aux profils d'enseignants inclusifs.
 - Un examen complet de l'éducation et de la formation des enseignants ;
 - que la perception de l'éducation inclusive par les éducateurs et les enseignants ne devrait pas se limiter aux questions de handicap, ce qui rend difficile la prise en compte des progrès vers l'équité dans l'éducation pour tous les apprenants ;
 - L'utilisation de technologies d'assistance pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage.

Objectif 3 : Favoriser la prise en compte des infrastructures adéquates pour une meilleure intégration de l'inclusion dans la région du Centre

- Mettre en œuvre une réforme des infrastructures qui tienne compte des besoins spécifiques des apprenants ;
- Bâtiments, routes, transports et autres installations intérieures et extérieures, y compris les écoles elles-mêmes, les logements, les établissements médicaux et les lieux de travail ;
- Veiller à ce que les entités privées qui fournissent des installations et des services au public prennent en compte tous les aspects de l'accessibilité pour les personnes handicapées ;
- Construire des bâtiments et d'autres installations ouvertes au public avec une signalisation en braille et sous des formes faciles à lire et à comprendre.

Objectif 4 : Favoriser de meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion pour une meilleure intégration de l'inclusion dans la région du Centre

- Promouvoir d'autres formes appropriées d'assistance et de soutien aux personnes en situation de handicap pour assurer leur accès à l'information ;
- Rendre effective la décentralisation, cela augmenterait également la participation de la communauté pour assurer une gestion des ressources plus efficace ;
- Développer le partenariat communautaire-école pour assurer une meilleure sensibilisation et la gestion de certaines questions au niveau local.

5.3. SUGGESTIONS

En sociologie de l'éducation, tout échec dans la vie est le résultat d'une insuffisance d'éducation, d'information et de motivation mais et surtout de volonté. C'est pourquoi, il est nécessaire qu'à ce stade de notre étude, de formuler quelques propositions à l'endroit d'un certains nombres de responsable des structures en charge de l'éducation, de la formation et de l'encadrement des enfants dits handicapés. Il s'agit des pouvoirs publics, du MINEDUB, du MINAS, et responsables d'établissements.

5.3.1 Aux pouvoirs publics

Etant donné que l'enfant dit handicapé tout comme tout autre enfant a droit à une éducation nous suggérons aux pouvoirs publics de :

- Réaliser des analyses de coûts qui leur permettront de déterminer
- combien coûterait la généralisation de l'éducation inclusive dans tout un arrondissement, département, région et au niveau national
- Elaborer des manuels et matériaux scolaires flexibles et autres
- supports pédagogiques inclusifs à l'égard des élèves dits handicapés.
- Non préparé, non formé, c'est l'enseignant qui devient lui-même
- obstacle à la Scolarisation des Ebes. *La formation du personnel éducatif* est donc l'un des standards minimum pour la réussite de l'éducation inclusive.
- Développer et maintenir un cadre de partenariat avec les ONG
- spécialisés dans l'éducation inclusive.
- Faire des réalisations architecturales dans la construction des écoles
- publiques Inclusives.
- Renforcer et rendre disponible le recueil de données statistiques
- pour les EBES mis à jour dans toutes les régions du Cameroun.
- Mobiliser des ressources nécessaires pour soutenir l'évolution de
- l'éducation inclusive.

5.3.2. Aux MINAS

Le MINAS doit intégrer que les enfants dits handicapés, ainsi que leur famille n'ont pas toujours besoin des aides en terme d'aumône, mais ils ont besoin d'un encadrement à long terme qui va leur permettre de s'auto prendre en charge. A cet effet, le MINAS doit :

- Identifier, orienter et référencer par arrondissement, département et par région tous les EBES en âge d'être scolariser et les placer dans les écoles publiques inclusives.
- Octroyer une carte d'invalidité immédiatement à ces enfants pour qu'il puisse bénéficier des avantages inhérents à leur handicap
- Assurer et maintenir le long de son parcours un encadrement psychosocial des enfants dits handicapés en milieu éducatif non sans oublier leurs parents.

5.3.3. Au MINEDUB

Ce département ministériel doit :

- Créer une inspection nationale et régionale d'éducation chargée du suivie pédagogique des écoles inclusives et spécialisées.
- Suivre et évaluer : c'est ressortir des standards permettant de ressortir le parcours

d'une inclusion réussie d'un EBES tel que proposé en annexe 7.

- Renforcer le service permettant le pilotage, la coordination et l'évaluation de la politique nationale d'éducation inclusive à mettre en œuvre.
- Encourager et motiver via les primes de recherche tous les enseignants intervenants dans la chaîne de l'éducation inclusive au Cameroun.
- Développer et maintenir un cadre de partenariat solide avec les ONG spécialisés dans l'éducation inclusive tels que SigthSavers et Apprendre.

5.3.4 Aux responsables des établissements

Les responsables d'établissement doivent tour à tour :

- Adapter l'environnement de façon à rendre possible, pour tous les élèves et quels que Soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire.
- Protéger et accompagner les EBES au quotidien dans un milieu hostile et réfractaire aux enfants dits handicapés.
- Mettre à dispositions un moyen de transport pour les enfants dits handicapés à travers les partenariats.

- Etablir un système de sponsoring avec la communauté et élites environnantes en faveur des EBES.

Des suggestions faites, nous nous proposons d'aborder dans des études futures le thème : **Evaluation du plan sectoriel d'éducation 2020/2030 et intégration de l'inclusion dans les écoles primaires au Cameroun.**

CONCLUSION

Au Cameroun comme dans la plupart des pays Africains, l'éducation et l'inclusion des enfants en situation de handicap restent encore dans sa phase introductive malgré l'ensemble des conventions ratifiées par le Cameroun ainsi que les lois et décrets entrepris dans le sens d'une prise en charge des enfants dits handicapés.

En abordant le thème « Approche inclusive dans le plan sectoriel d'éducation 2013/2020 : bilan et perspectives d'intégration dans les écoles primaires publiques inclusives d'application de la région du centre » nous avons voulu vérifier à travers une étude évaluative la situation actuelle et réelle de l'approche inclusive telle que encadrer par le plan sectoriel d'éducation 2013/2020 au Cameroun : le constat fait état de ce que les politiques éducatives ont mis les charrues avant les bœufs dans ce sens que certains préalables nécessaires à un démarrage effectif de l'inclusion scolaire n'ont pas été pris en compte.

Pour développer ce thème, et avoir des résultats pouvant améliorer le nouveau plan sectoriel d'éducation 2020/2030, nous nous sommes posé la question de savoir, quelle est la situation actuelle de l'approche inclusive telle que définie par le plan sectoriel d'éducation 2013/2020 dans les écoles primaires pilotes d'application de la région du Centre ? Pour répondre à cette question, il était question de montrer que le degré d'intégration de l'inclusion dans les écoles pilotes dépend fortement des variables proposés par le plan sectoriel d'éducation dans le domaine de l'inclusion. Pour éprouver cette hypothèse, nous l'avons divisé en quatre autres hypothèses qui nous ont effectivement permis de vérifier que :

- La prise en compte du dispositif statistique favorise une meilleure intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- La prise en compte de la formation initiale et continue des enseignants améliore une bonne intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- La prise en compte des infrastructures adéquates améliore l'intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation ;
- Le maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion influence l'intégration de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation.

La confirmation de toutes ces HR nous ont permis d'affirmer sans prétendre à la perfection que le degré d'intégration de l'inclusion dans les écoles primaires pilotes inclusives dépend fortement du plan sectoriel d'éducation dans le domaine de l'inclusion ;

Une planification réussie de l'inclusion scolaire passe par la mobilisation des leviers portant principalement sur :

- Nécessité d'incorporation d'un système statistique pour la gestion des Ebes.
- Renforcement de la formation initiale et continue des enseignants en matière

d'inclusion

- Mise en place des infrastructures adéquates pour répondre efficacement aux besoins spécifiques des différents groupes d'apprenants
- Améliorer in fine des relations entre différents partenaires de la politique d'inclusion.

Il sera donc important pour les pouvoirs publics au Cameroun de prime à bord prévoir les outils de collecte des données des enfants dits handicapés dans les régions, puis assurer dans les ENS et ENIEG une formation initiale de tous les élèves professeurs qui s'y trouvent et ce pour les promotions futures mais et surtout leur assurer des primes supplémentaires une fois sur le terrain ; de construire les infrastructures modernes devant abriter les élèves à besoin spécifiques et enfin de prévoir, développer et maintenir les partenariats avec tous les acteurs de la chaîne de l'inclusion et enfin de réellement budgétiser et financer le secteur de l'éducation inclusive au Cameroun.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages

- Albarelo, F. (2003). *Introduction à la recherche en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Albarelo, F. (2003). *Introduction à la recherche en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Angers, M. (1992). *Méthodes et techniques de recherche en sciences sociales*. Editions Nouvelles.
- Antoine Baby (2005). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Beaud, M. (1985). *L'analyse économique et la démarche scientifique*. La Découverte.
- Beaupré, P., Courchesne, A., Bédard, A., Pomerleau, A., &Tétreault, S. (2006). *La gestion de projet appliquée*. Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, S., & Rousseau, N. (2003). *Les fondements de l'éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Bengala, S. (2013). *La diversité en classe*. Presses de l'Université de Montréal.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.
- Bertrand, Y. (2003). *Théories contemporaines de l'éducation*. Presses de l'Université de Québec.
- Biloa, E. (2017). *Linguistique et langues africaines*. Editions Clé.
- Biyogo, G. (2005). *Introduction à la littérature africaine*. L'Harmattan.
- Bless, G. (2004). *L'évaluation pédagogique : Méthodes et pratiques*. Editions Nouvelles.

- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay Company.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *L'école inclusive*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *L'école inclusive*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Byrne, A. (2013). *L'inclusion en éducation : Pratiques et défis*. Presses de l'Université de Montréal.
- Campbell, J., & Gilmore, L. (2003). *Inclusion in Early Childhood Education*. Routledge.
- Caron, J. (2008). *L'apprentissage et le développement des compétences*. Editions Nouvelles.
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2000). *Les pratiques de la coopération*. Dunod.
- Cook, B. G. (2002). *Inclusive Education: Research and Practice*. Pearson Education.
- Costa, A. L. (2006). *L'apprentissage coopératif*. ASCD.
- Darrow, A. (2009). *Inclusion in Music Education*. GIA Publications.
- De Landsheere, G. (1982). *Le curriculum : Fondements et pratiques*. De Boeck Université.
- Doyle, W. (2006). *Classroom Organization and Management*. Harper Collins.
- Duchesne, H. (2002). *L'éducation et l'intégration des élèves à besoins spéciaux*. Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, H. (2007). *Les pratiques pédagogiques en milieu inclusif*. Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, H. (2011). *La gestion de classe en milieu inclusif*. Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, H. (2014). *L'éducation inclusive : Théories et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Ebersold, S. (2016). *L'école inclusive en action: Processus, pratiques et perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Florian, L. (2008). *Inclusion: Special Educational Needs in Schools*. Routledge.

- Fonkeng, E., Chaffi, C., & Bomba, J. (2014). *Les politiques éducatives au Cameroun*. L'Harmattan.
- Fonkeng, E., Chaffi, C., & Bomda, J. (2014). *Les politiques éducatives en Afrique*. L'Harmattan.
- Fonkeng, E., Chaffi, C., & Bomda, J. (2014). *Les politiques éducatives en Afrique*. L'Harmattan.
- Fonkoua, P. (2002). *L'éducation au Cameroun*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- Fonkoua, P. (2008). *La didactique des sciences sociales*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- Forest, M. (1987). *L'apprentissage en milieu scolaire*. Editions Nouvelles.
- Forest, M. (1987). *L'apprentissage en milieu scolaire*. Editions Nouvelles.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Fuster, P., & Jeanne, P. (2000). *Les compétences des élèves en lecture*. Dunod.
- Fuster, P., & Jeanne, P. (2000). *Les compétences des élèves en lecture*. Dunod.
- Galichet, F. (2001). *L'évaluation formative en éducation*. Editions Nouvelles.
- Galichet, F. (2002). *La pédagogie différenciée*. Editions Nouvelles.
- Galichet, F. (2005). *Les compétences en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Pearson Education.
- Goffman, E. (1964). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Hernandez, L. (1978). *La sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Mahlo, F. D. (2013). *L'éducation inclusive en Afrique*. L'Harmattan.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). *Qualitative Research in Health Care*. BMJ Books.

- Mpofu, E., Mutepfa, M., & Chireshe, R. (2009). *Inclusive Education in Developing Countries*. Springer.
- Mpofu, E., Shumba, A., Maluwa–Banda, D., Mivenyi, Y. J., Muller, K., Tchombe, T., & Teferra, T. (2007). *Educational Practices and Inclusion in Africa*. L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1988). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Nendaz, P. (2001). *L'apprentissage collaboratif en éducation*. Editions Nouvelles.
- Nendaz, P. (2001). *L'apprentissage collaboratif en éducation*. Editions Nouvelles.
- Nussbaum, M. C. (2012). *La création littéraire : Entre esthétique et engagement*. Harvard University Press.
- OMS. (2012). *Rapport sur la santé dans le monde 2012*. Organisation Mondiale de la Santé.
- ONU. (2006). *Objectifs du Millénaire pour le développement: Rapport 2006*. Organisation des Nations Unies.
- ONU. (2009). *Rapport mondial sur l'éducation 2009*. Organisation des Nations Unies.
- Pearson, S. (2007). *Managing Special Educational Needs: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Petit, C. (2001). *La gestion des organisations*. Editions Dunod.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. S., & Vienneau, R. (2016). *L'intégration scolaire: Défis et perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Ramel, M., & Vienneau, R. (2016). *Les pratiques inclusives en éducation: Entre défis et possibilités*. Presses de l'Université Laval.
- Rasera, W. (2005). *Discours et interaction sociale*. L'Harmattan.
- Reuchlin, M. (2007). *La psychologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Rieser, R. (2008). *Inclusion and Social Justice*. Routledge.
- Samuels, C. A. (2007). *Educational Leadership and Inclusion*. Harvard Education Press.

- Smith, D., & Tyler, N. (2011). *Inclusive Education: Perspectives and Practices*. Sage Publications.
- Tchombé, M. T. (2008). *La pédagogie active en Afrique*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Tchombé, M. T. (2017). *Les défis de l'éducation inclusive en Afrique*. Editions Clé.
- Thomazet, S. (2006). *L'inclusion scolaire en question: Usages, pratiques, et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Thomazet, S. (2006). *L'inclusion scolaire en question: Usages, pratiques, et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Titanji, P. (2016). *Les pratiques inclusives en éducation : Contextes et perspectives*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- TonyeNkot, J., Ngwa, E. N., &Kamga, R. M. (2021). *L'intégration des TIC en éducation*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- Tsafack, G. (2001). *Les politiques éducatives et le développement*. L'Harmattan.
- Tsafak, G. (2004). *L'éducation en Afrique : Enjeux et défis*. Editions Clé.
- UNESCO. (1990). *Rapport mondial sur l'éducation 1990*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque*. UNESCO.
- Vienneau, R. (1992). *L'évaluation des compétences des élèves*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. (2004). *Les pratiques pédagogiques en milieu scolaire*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Winter, E. C. (2006). *Inclusion in Practice*. Routledge.
- Yameni, E. (2014). *L'éducation et le développement social*. L'Harmattan.
- Zaffran, J. (1997). *Sociologie et éducation*. Armand Colin.

2- Articles et documents

- Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant de 1990 ;
- Convention de l'ONU relatives aux droits des personnes handicapées du 13/12/2006
- Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun 2013/2020
- Loi N° 2010/002 du 13/04/2010 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées ;
- Loi d'orientation de l'éducation de 1998 ;
- Lettre circulaire N° 34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02/08/2006 relative a l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;
- « Rapport sur l'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun », Mars 2017
- « rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous », UNESCO, 2003.
- « Rapport de suivi de l'éducation pour tous », Dakar 2001.



ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche DREB

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix - Travail - Patrie

 MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

 SOUS-DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES

 SERVICE DU PERSONNEL ET DE LA SOLDE ✓

 BP 521 TEL : 22 22 51 21
 YAOUNDÉ



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace-Work-Patriotism

 MINISTRY OF BASIC EDUCATION

 CENTRE REGIONAL DELEGATION

 SUB-DIRECTORATE FOR GENERAL AFFAIRS

 SERVICE IN CHARGE OF PERSONNEL
 AND SALARY ✓

 P.O. Box 521 - Phone : 22 22 51 21
 YAOUNDÉ

Yaoundé le **26 JUN 2023**

N° **C3/045** /AR/MINEDUB/DREB-C/S-DAG/SPS ✓

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, TSANGA Jean Blaise, Délégué Régional de l'Education de Base pour le Centre, autorise Monsieur NYOUMEA NLOMTIT Hyacinthe Aristide, Matricule **20 V 3552**, Etudiant en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, Département: **Curricula et Evaluation**, Filière: **Management de l'Education**, Option : **Planification des Systèmes Educatifs**, à mener une recherche dans les structures la Délégation Régionale de l'Education de Base pour le Centre sur le sujet intitulé: **« L'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 : analyse et perspectives au Cameroun »**.

En foi de quoi la présente autorisation lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-

Ampliations :

- S-DAG/SPS ;
- ICE S-DECC;
- UV YDE I, FSE;
- INTERESSE ;
- CHRONO/ARCHIVES;

LE DELEGUE REGIONAL,



TSANGA Jean Blaise

Annexe 2 : Autorisation DREB 001

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°.....310...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant NYOUMEA NLOMTIT Hyacinthe Aristide, Matricule 20V3552 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *PLANIFICATION DES SYSTEMES EDUCATIFS*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr. BIKOI Felix Nicodème. Son sujet est intitulé : « *L'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation 2013-2020 : analyse et perspectives au Cameroun* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 20 AVR 2022.....

Pour le Doyen et par ordre

Scanne avec CamScanner

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE
DU MFOUNDI



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

CENTRE REGIONAL DELEGATION

DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI

Yaoundé, le 11 MAI 2022

AUTORISATION DE RECHERCHE

N° 06...../ AR/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MFDI

Une autorisation de recherche est accordée à M. MOUNEBA
NLOMIT Hyacinthe Aristide
étudiant(e) à l'université de Yaoundé I..... Faculté
des sciences de l'éducation
Département de curricula et évaluation
afin de collecter des informations dans le cadre des activités
du stage de recherche

..... du second semestre de l'année en cours.
Cas L'approche du plan sectoriel sur l'inclusion

L'intéressé(e) prendra attache avec le directeur de l'école.

Compte tenu de la pandémie à corona virus, ces activités devront être menées dans le strict respect des mesures barrières. En aucun cas l'ordre normal du déroulement des enseignements ne sera perturbé.



Scanne avec Cal

Annexe 3 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ACTEURS DU PSE 2013-2020

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail - Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work - Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ACTEURS DU PSE 2013-2020

Dans le cadre de nos travaux de recherche en Science de l'Education à l'Université de Yaoundé I, nous menons une recherche intitulée « **l'Approche Inclusive dans le Plan Sectoriel d'Education 2013/2020 : Bilan et perspectives d'intégration dans les écoles publiques inclusive de la région du centre** ». Nous vous prions de bien vouloir y contribuer en répondant de façon objective aux questions de cette enquête. Les opinions recueillies dans le présent guide sont CONFIDENTIELLES et seront exclusivement exploitées dans le cadre de cette recherche conformément à la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991. La durée de cet entretien n'excédera pas 1 heure. Au cours de cet entretien, nous aimerions aborder les thèmes suivants : modération de l'effectif des élèves et enseignants dans une classe, la formation continue des enseignants, la prise en compte des infrastructures adéquates, et enfin le maintien des bons rapports entre enseignants, parents et autres acteurs de l'éducation inclusive.

1- Identification de l'interviewé

Pseudonyme :

Age :sexe.....

Situation professionnelle/sociale : Expert en planification.....Poste.....

Structure :

Date de l'entretien.....

Début de l'entretien.....Fin :

THEME 1 : POLITIQUES EDUCATIVES EN FAVEUR DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DANS LE PLAN SECTORIEL

Sous thème 1 : Dispositions des politiques éducatives en faveur des enfants handicapés

Item 1.1 Application des mesures prise en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation.....

Item 1.2 Existence des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun.....

Item 1.3 : Dispositions des politiques éducatives en faveur de l'inclusion.....

1- Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive

➤ Réflexion de concert avec tous les acteurs.....

➤ Des modules spécifiques.....

➤ Dispositif statistique.....

Item 1.4 : Rapport bilan du plan sectoriel d'éducation 2013/2020

Item 1.5 Quelles sont les perspectives d'amélioration du nouveau plan sectoriel 2020-2030 ?

THEME 2 DISPOSITIFS STATISTIQUES DANS LES REGIONS

Sous thème 2.1 : Politique de mis en œuvre d'un dispositif statistiques dans les régions

Item 2.1 Existence du Dispositifs statistiques.....

Item 2.2 Fonctionnement du dispositif statistique dans les régions.....

Item 2.3 : Efficacité du dispositif statistique dans les régions.....

Item 2.4 : Taux d'inscrit, de rétention, de décrochage.....

THEME 3 DISPOSITIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Sous thème 1 : Politiques de formation initiale et continue des enseignants

Item 3.1 : Formation initiale : elle se fait ou ? Depuis quand ? Quels est le contenu de ces modules spécifiques ?.....

Item 3.2 : Formation continue : partenaires ? Depuis quand ? Quelles sont les techniques utilisées ?.....

Sous thème 2: Techniques d'enseignement et d'évaluation

Item 3.2 : Technique d'enseignement.....

Item3.3 : Technique d'évaluation.....

sous thème 3 Techniques de recrutement et effectif élèves- enseignants

Item 3.4 Technique de recrutement des enfants à BEP.....

Item 3.5 Effectif élèves – enseignants.....

THEME 4 : DISPOSITIONS SUR LES INFRASTRUCTURES

Sous thème 1 : Disposition faites sur les bâtiments, toilettes et tables bancs.....

Sous thème 2 : Disposition sur les infrastructures pédagogiques.....

Sous thème 3 : Dispositions sur les moyens de transport.....

THEME 5 : DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'INCLUSION

Item 5.1 : Relation avec les parents d'élèves a besoin éducatifs particuliers.....

Item 5.2 : Relation avec les ONG

Item 5.3 : Relation avec le MINAS.....

Item 5.4 relation la communauté (mairie, église association, élites).....

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien !!!

Annexe 4: GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail - Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work - Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE

Dans le cadre de nos travaux de recherche en Science de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I, nous menons une recherche intitulée « **l'Approche Inclusive dans le Plan Sectoriel d'Éducation 2013/2020 : Bilan et perspectives d'intégration dans les écoles publiques inclusive de la région du centre** ». Nous vous prions de bien vouloir y contribuer en répondant de façon objective aux questions de cette enquête. Les opinions recueillies dans le présent guide sont CONFIDENTIELLES et seront exclusivement exploitées dans le cadre de cette recherche conformément à la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991. La durée de cet entretien n'excédera pas 1 heure. Au cours de cet entretien, nous aimerions aborder les thèmes suivants : modération de l'effectif des élèves et enseignants dans une classe, la formation continue des enseignants, la prise en compte des infrastructures adéquates, et enfin le maintien des bons rapports entre enseignants, parents et autres acteurs de l'éducation inclusive.

1- Identification de l'interviewé

Pseudonyme :

Age :sexe.....

Situation professionnelle/sociale :

Structure :

Date de l'entretien..... ..

Début de l'entretien.....Fin.....

THEME 1 : POLITIQUES EDUCATIVES EN FAVEUR DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Sous thème 1 : Mise en application des politiques éducatives en faveur des enfants handicapés

Item 1.1 Application des politiques en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation : je n'ai aucune idée de ce qu'on appelle plan sectoriel d'éducation.

Item 1.2 Mise en application des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun : l'Etat crée des écoles inclusives dans tout le Cameroun nous n'avons aucune idée de la réglementation sur l'inclusion.

Item 1.3 : Mise en application du dispositif statistique dans les régions visant a appréhender les élèves a BEP.....jamais entendu parlé.....

THEME 2 DISPOSITIONS STATISTIQUES DANS LES REGIONS

Sous thème 2.1 : Politique de recrutement et effectif des enfants vivant avec le handicap

Item 2.1 Politique de Recrutement des enfants vivant avec le handicap ?.....

.....

Item 2.2 Effectif des élèves- enseignants dans une classe inclusive ?.....

.....

Item 2.3 Admission en classe supérieure ?.....

.....

Item 2.4 : est-ce que les enfants inscrits à la Sil finissent leurs parcours primaire ?

.....

THEME 3 DISPOSITIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Sous thème 1 : Mise en œuvre de la formation initiale et continue des enseignants

Item 3.1 : Formation initiale.....

.....

Item 3.2 : Formation continue

.....

Sous thème 2: Mise en application des techniques d'enseignement et d'évaluation

Item 3.2 : Technique d'enseignement.....

.....
Item3.3 : Technique d'évaluation.....

.....
THEME 4 : AMMENAGEMENT DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

Sous thème 1 : Mise en œuvre des bâtiments, toilettes et tables bancs inclusifs.....

.....
Sous thème 2 : Infrastructures pédagogiques.....

.....
Sous thème 3 : Mise en application des moyens de transport des élèves à BEP

.....
THEME 5 : DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'INCLUSION

Item 5.1 Relation avec les parents d'élèves à besoin éducatifs particuliers.....

.....
Item 5.2 : Relation avec les ONG

.....
Item 5.3 : Relation avec le MINAS

.....
Item 5.4 Relation avec la communauté (Mairie, église, élites)

.....
Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien !!!

Annexe 5: GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX CHAMPIONS, POINT FOCALUX, ENSEIGNANTS, PARENTS

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
.....
Paix – Travail - Patrie
.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES
.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON
.....
Peace – Work - Fatherland
.....
UNIVERSITY OF YAOUNDE I
.....
POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATION SCIENCES
.....
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
IN SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX CHAMPIONS, POINT FOCALUX, ENSEIGNANTS, PARENTS

Dans le cadre de nos travaux de recherche en Science de l'Education à l'Université de Yaoundé I, nous menons une recherche intitulée « **l'Approche Inclusive dans le Plan Sectoriel d'Education 2013/2020 : Bilan et perspectives d'intégration dans les écoles publiques inclusive de la région du centre** ». Nous vous prions de bien vouloir y contribuer en répondant de façon objective aux questions de cette enquête. Les opinions recueillies dans le présent guide sont CONFIDENTIELLES et seront exclusivement exploitées dans le cadre de cette recherche conformément à la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991. La durée de cet entretien n'excédera pas 1 heure. Au cours de cet entretien, nous aimerions aborder les thèmes suivants : modération de l'effectif des élèves et enseignants dans une classe, la formation continue des enseignants, la prise en compte des infrastructures adéquates, et enfin le maintien des bons rapports entre enseignants, parents et autres acteurs de l'éducation inclusive.

1- Identification de l'interviewé

Pseudonyme :

Age : Sexe.....

Situation professionnelle/sociale :Classe enseignée... ..

Structure :

Date de l'entretien :

Début de l'entretien : Fin :

THEME 1 : POLITIQUES EDUCATIVES EN FAVEUR DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Sous thème 1 : Mise en application des politiques éducatives en faveur des enfants handicapés

Item 1.1 Application des politiques en faveur de l'inclusion dans le plan sectoriel d'éducation :.....

Item 1.2 Mise en application des réglementations en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun

Item 1.3 : Mise en application du dispositif statistique dans les régions visant a appréhender les élèves a BEP.....

-

THEME 2 DISPOSITIONS SUR LES EFFECTIFS DES ELEVES/ENSEIGNANTS

Sous thème 2.1 : Politique de recrutement et effectif des enfants vivant avec le handicap

Item 2.1 Admission des enfants vivant avec le handicap dans les salles de classes.....

Item 2.2 : Nombre d'élèves- enseignants dans une classe inclusive.....

Item 2.3 : Admission en classe supérieure.....

Item 2.4 : Taux d'inscrit, de rétention, de décrochage.....

Item 2.5 Modalités justifiant ces différents taux

THEME 3 DISPOSITIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Sous thème 1 : Mise en œuvre de la formation initiale et continue des enseignants

Item 3.1 : Formation initiale dans les ENS.....

Item3.2 : Formations continues tout au long de l'année

Sous thème 2: Mise en application des techniques d'enseignement et d'évaluation

Item 3.2 : Technique d'enseignement

.....
Item3.3 : Technique d'évaluation à chaque séquence.....
.....

THEME 4 : AMMENAGEMENT DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

Sous thème 1 : Bâtiments, toilettes et tables bancs inclusifs.....
.....

Sous thème 2 : Infrastructures pédagogiques.....
.....

Sous thème 3 : Moyens de transport des élèves à BEP
.....

THEME 5 : DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'EQUIPE D'INCLUSION

Sous thème 1 : Relation entre enseignants et les parents d'élèves à besoin éducatifs particuliers.....
.....

Item 5.1 : Relation entre équipe pédagogique et les ONG
.....

Item 5.2 : Relation entre équipe d'inclusion et les affaires sociales.....
.....

Item 5.3 relation avec les autres partenaires (à citer).....
.....

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien !!!

Annexe 6 : EXTRAIT DU PLAN SECTORIEL D'EDUCATION DANS LE DOMAINE DE L'INCLUSION

1- Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020)

La présente stratégie se décline en trois (03) axes : **(i) accès et équité**, (ii) qualité et pertinence et

(iii) gestion et gouvernance.

AXE 1 ACCES ET EQUITE

Objectif général : *Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation.*

Objectif spécifique n°2 : *Améliorer l'accès tout en réduisant les disparités de toutes sortes dans*

L'enseignement primaire.

Stratégies:

- *Construire et réhabiliter les salles de classe*
- *Contractualiser les maîtres des parents et recruter de nouveaux enseignants*
- *Prendre des mesures spécifiques en faveur des zones d'éducation prioritaire*
- *Prendre des mesures particulières de soutien à la demande de scolarisation*

Stimuler la demande de scolarisation des jeunes filles issues des couches pauvres et défavorisées et celle des enfants vulnérables

- *Réduire la taille des classes.*
- *Prendre des mesures pédagogiques de lutte contre les disparités et les abandons*

Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive (Développer une réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap ; Des modules spécifiques seront développés dans le programme de formation initiale des formateurs ; Il s'agira également de mettre sur pied dans les différentes régions un dispositif statistique visant à mieux appréhender les élèves en situation de handicap.

ANNEXE 7 STANDARTS POUR L'EDUCATION INCLUSIVE

Comprendre le standard 1 : sensibiliser et mobiliser

Les pensées et attitudes de la communauté vis-à-vis des personnes handicapées peuvent être bienveillantes, mais elles sont encore trop souvent caractérisées par l'ignorance, la défiance, au mieux par l'indifférence. Ces sentiments n'épargnent pas les parents d'enfants handicapés eux-mêmes, parfois honteux, parfois négligents voire maltraitants, ou a contrario surprotecteurs, car animés par la peur de l'échec scolaire ou du rejet de leur enfant. La scolarisation des enfants handicapés en classe ordinaire est ainsi bien souvent empêchée ou limitée. Rejet et stigmatisation constituent le premier cercle d'obstacles contre lequel viennent buter les enfants handicapés. Sensibiliser, mobiliser et impliquer toutes les parties prenantes communautaires (dont les responsables des structures locales, administratives ou traditionnelles), scolaires et familiales, sont les activités incontournables d'une stratégie d'éducation inclusive effective.

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Délégations des Affaires Sociales, Organisations de personnes handicapées

Comités de Gestion des Ecoles (CGE), Associations de Parents d'Elèves et de Mères d'Elèves, Leaders communautaires religieux et traditionnels, Chefs de quartiers, Points focaux au sein des structures et entités ciblées, Enseignants et Champions de l'Inclusion.

Comprendre le standard 2 : identifier et orienter

Le préalable à la scolarisation des enfants handicapés est une bonne connaissance de la situation socio-éducative de la zone d'intervention et l'identification de tous ceux qui n'accèdent pas à l'école du fait de leur handicap et des obstacles qui se dressent devant eux. Souvent cachés, invisibles ou discrets, ils ne sont pas toujours accessibles et leur repérage dans la communauté peut demander l'association de plusieurs acteurs issus des services sociaux, médicaux et éducatifs, et de la société civile. De nombreux enfants handicapés sont déjà scolarisés, sans être toujours repérés comme tels. Leur identification au sein des établissements est donc également nécessaire, pour permettre ensuite l'adaptation de leur environnement scolaire et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques requises. Les enseignants seront ici particulièrement impliqués. Enfin, la vigilance s'impose en matière d'identification des filles handicapées, souvent victimes d'une double discrimination.

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Délégations des Affaires sociales et agents sociaux

Délégations de l'éducation de Base, Leaders communautaires, Directeurs d'écoles, Enseignants et champions, Organisations de personnes handicapées

Professionnels de santé et de réadaptation

Comprendre le standard 3 : référencer

L'identification des enfants handicapés a pour finalité première leur scolarisation. Toutefois, les attentes, à la fois des enfants et de leurs parents, vont au-delà de cet objectif. Les enfants ont des besoins médico-sociaux qui doivent être satisfaits. Une fois identifié, l'enfant devrait donc être référé à différents services de deux types : médical et social, pour une prise en charge. La mise en œuvre des consultations médicales scolaires est parfois très difficile du fait des faibles ressources disponibles. Le référencement vers des services peut donc répondre aux besoins médicaux, ou de réadaptation, individuels des enfants sur le long terme, même s'il est difficile en dehors des grands centres urbains. Cependant, l'absence de services de proximité, ou la faiblesse de leur niveau de qualité, ne doit pas empêcher l'orientation des enfants concernés vers l'école, leur inscription et leur prise en charge.

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Délégations régionales et départementales des Affaires sociales et de la Santé

Professionnels de santé et de réadaptation (centres de santé, hôpitaux)

Commissions des Affaires sociales et de l'Éducation (municipalités)

Équipes de formateurs des travailleurs sociaux (points focaux DRAS).

Champions de l'Inclusion et directeurs d'écoles

Organisations des Personnes Handicapées

Parents

Outils et supports :

Livret sanitaire scolaire ou carnet de santé.

Dossier de suivi social.

Comprendre le standard 4 : adapter

Voici les enfants parvenus aux portes des établissements scolaires. Mais dans quel établissement vont-ils à présent pénétrer ? Un environnement semé d'embûches, physiques, psychologiques, pédagogiques, constituant un nouvel obstacle à leur inclusion scolaire ? Ou bien un environnement qui met en œuvre ce standard : la prise en compte et l'acceptation de la différence, et la conviction que c'est l'environnement qui doit adapter le cadre de vie, les comportements, les méthodes et les outils à la diversité des enfants, et non aux enfants de s'adapter à un environnement discriminant et hostile.

L'objectif de l'école inclusive est donc d'adapter l'environnement de façon à « rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire » (Thomazet, Mérini & Gaime, 2014).

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Directeurs et Comités de gestion des écoles, Champions de l'Inclusion, enseignants

Municipalités et services de travaux publics, Délégations régionales de l'éducation

Comprendre le standard 5 : protéger et genre

Un dispositif de Protection de l'Enfant vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux des enfants, à soutenir leur développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver leur sécurité et leur dignité dans le respect de leurs droits. Face aux risques d'abus ou de négligence auxquels sont exposés de nombreux enfants vulnérables, dont les enfants handicapés, il est important de mettre en place dans chaque école un mécanisme de veille permettant d'alerter les services sociaux en cas de besoin. Par ailleurs, les filles handicapées étant souvent victimes de discrimination ou peu considérées, voient leur accès à l'école parfois limité. Leurs besoins sont parfois peu pris en compte, que ce soit dans l'environnement (toilettes), dans les curriculums (contenus orientés vers les intérêts des garçons) ou dans les attitudes (sexisme). Des plans d'action « genre » doivent donc être élaborés et mis en œuvre dans chaque école

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Agents sociaux
Points focaux protection et genre
Délégations de l'éducation de Base
Directeurs d'écoles, CGE
Enseignant(e)s et Champion(ne)s.
Organisations des Personnes Handicapées

Outils et supports

Plans d'action Protection
Plans d'action Genre (extrait ci-dessous).

Comprendre le standard 6 : accompagner

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Champion(ne)s de l'Inclusion, Directeurs, Enseignants, Inspecteurs et conseillers pédagogiques, Familles d'enfants handicapés

Comprendre le standard 7 : Former

Gérer la diversité dans l'école et dans la classe, et particulièrement celle induite par la présence d'enfants ayant des déficiences, est un défi que tout enseignant « inclusif » doit relever. Non préparé, non formé, c'est l'enseignant qui devient lui-même obstacle à la scolarisation des enfants à besoins particuliers. La formation du personnel éducatif est donc l'un des standards minimums de l'éducation inclusive.

Elle doit porter à la fois sur les attitudes que l'enseignant doit adopter, les connaissances qu'il doit avoir des caractéristiques de cette diversité qu'il accueille en classe, les techniques pédagogiques à exploiter pour répondre aux besoins spécifiques tout en préservant la cohésion du groupe-classe. Au-delà des enseignants, c'est tout le personnel éducatif qui est concerné par la formation ou, a minima, par l'initiation aux approches et méthodes inclusives. Lorsque les enseignants ont acquis ces compétences de « pédagogie différenciée », leurs pratiques de

classe deviennent interactives et participatives, respectueuses du rythme et des capacités de chacun. La mise en œuvre de ces pratiques ne peut cependant s'accomplir que sous réserve de la disponibilité (à côté des manuels d'usage) des supports techniques spécifiques dont certains enfants ont impérativement besoin (matériel de lecture pour enfants malvoyants, par exemple), et de matériel didactique innovant (pouvant être produit localement par les enseignants eux-mêmes) aux contenus accessibles et « genrés », favorisant l'interactivité et la coopération entre tous les élèves.

Comprendre le standard 8 : suivre et évaluer

Qu'est-ce qui, une fois tous les autres standards mis en œuvre, témoigne chez un enfant handicapé d'un parcours d'inclusion réussi ?

Il faut définir les indicateurs mesurant pour chaque élève à besoins particuliers l'atteinte des objectifs relatifs à ses apprentissages (académiques et de bien-être) et à sa participation sociale. Ceci correspond au dernier standard minimum d'un dispositif d'éducation inclusive : le suivi et l'évaluation.

Si les enseignants sont en première ligne de ce suivi-évaluation, les cadres de l'éducation et particulièrement les inspecteurs pédagogiques doivent maîtriser les concepts et outils de cette nouvelle approche, notamment pour mieux ajuster les conditions de passation des épreuves et des examens. Ils doivent être également capables d'évaluer le niveau d'exclusivité des écoles selon des normes reconnues.

Au niveau central, la création d'un service dédié au sein du MINEDUB permet le pilotage, la coordination et l'évaluation de la politique nationale d'éducation inclusive mise en œuvre.

Acteurs impliqués et supports

Acteurs impliqués

Inspecteurs et conseillers pédagogiques d'arrondissements et régionaux

Directeurs, Champions, Enseignants

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	viii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE :CADRE THEORIQUE	6
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	7
Introduction	7
1.1. Contexte et justification de l’étude.....	7
1.2. Constat et formulation du problème	14
1.2.1. Constat.....	14
1.2.2. Formulation du problème	20
1.3. Questions de recherche	22
1.3.1. Question de recherche principale	22
1.3.1- Questions de recherche secondaires	22
1.4. Objectifs de recherche	23
1.4.1- Objectif de recherche principal.....	23
1.4.2- Objectifs de recherche spécifiques	23
1.5 . Intérêt de la recherche	24
1.5.1 Intérêt scientifique.....	24

1.5.2	Intérêt didactique et pédagogique	25
1.5.3	Intérêt social.....	25
1.6	Délimitation et type d'étude	26
CHAPITRE II : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES		27
2.1.	Définition des concepts	28
2.1.1.	Approche inclusive	28
2.1.2.	Inclusion	29
2.1.3	Inclusion scolaire	30
2.1.4.	Education inclusive.....	31
2.1.5.1.	Les fondements de l'éducation inclusive.....	31
2.1.5.	Handicap	33
2.1.5.1.	Le handicap physique	35
a-	handicap moteur	35
b-	handicap sensoriel	35
2.1.5.2.	Le handicap mental ou intellectuel.....	35
2.1.5.3.	Le polyhandicapé	36
2.1.6.	Enfants handicapés	37
2.1.8.	Plan sectoriel d'éducation	37
2.1.9	Analyse.....	39
2.1.10	Integration.....	39
2.1.11	Planification de l'éducation.....	40
2.2.	Théories explicatives	41
2.2.1.	Le courant écologique du développement humain.....	41
2.2.1.1.	Implication de la théorie sur notre sujet	43
2.2.2.	Le courant constructiviste	44
2.2.2.1.	Les principes du constructivisme	44
2.2.2.2.	L'importance du constructivisme.....	45

2.2.2.3. Implication de la théorie constructiviste sur notre sujet	46
2.2.3. Approche socioconstructiviste selon Vigotsky	47
2.2.3.1. Les principes du socioconstructivisme	47
2.2.3.2. Le socioconstructivisme dans l'enseignement	48
2.2.3.2.1. Le rôle de l'enseignant	48
2.2.3.2.2. Le rôle de l'apprenant	49
2.2.3.3. Implication de la théorie socioconstructiviste sur notre sujet.	49
DEUXIEME PARTIE :	51
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	51
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	51
3.1. Cadre méthodologique	52
3.1.1. Rappel de la problématique de l'étude	52
3.1.1.1. Questions de recherche	52
1.5. Hypothèses de recherche	53
1.5.1- Hypothèse de recherche principale	54
1.5.2- Hypothèses de recherche secondaires	54
3.2. Cadre Opératoire	54
3.2.1. Type d'étude et devis.....	55
3.2.2 Site de l'étude	55
3.2.3 Population	56
3.2.3.1 La population parente	56
3.2.3.2. La population cible	56
3.2.4. Echantillon	57
3.2.4.1. Technique d'échantillonnage à dessein	57
3.2.4.2. Taille de l'échantillon	58
3.2.5 Méthode et Outils de collecte des données	58
3.2.5.1 Méthode de collecte des données	58

3.2.5.2. Présentation de l'instrument de collecte des données	58
3.2.5.3. Outils de collecte des données.....	59
3.2.5.3. La validité de l'instrument de collecte des données	63
3.2.6 Technique d'analyse des données qualitatives	65
3.2.6.1. Analyse de contenu	66
3.2.6.2. Catégorisation et codage	66
3.2.7 Définition et Opérationnalisation des variables	67
3.2.7.1 Variable indépendante.....	67
3.2.7.2 Variable dépendante.....	68
CHAPITRE IV : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DE	
CONTENUE	72
4.1. PRESENTATION DES DONNEES DESCRIPTIVE	72
4.1.1. Profil des interviewés	72
4.1.2. Synthèse analyse descriptive des verbatims	73
4.2. ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE	83
4.2.1. Politiques éducatives en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le plan sectoriel	83
4.2.2. DISPOSITIFS STATISTIQUES DANS LES REGIONS	85
4.2.3. DISPOSITIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	87
4.2.4. DISPOSITIONS SUR LES INFRASTRUCTURES.....	89
4.2.5. DISPOSITIONS EN FAVEUR DES PARTENAIRES DE L'INCLUSION.....	91
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	93
5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	93
5.1.1. La prise en compte du dispositif statistique et intégration de l'inclusion dans les EPPIA de la région du Centre	93
5.1.2. Prise en compte de la formation initiale et continue des enseignants et intégration de l'inclusion les EPPIA de la région du Centre	96

5.1.3. Prise en compte des infrastructures adéquates et intégration de l'inclusion dans la région du Centre	99
5.1.4. Maintien des meilleures relations entre les partenaires de l'équipe d'inclusion améliore le niveau d'intégration de l'inclusion.	102
5.2. PROPOSITIONS RELATIVES A L'INTEGRATION EFFICACE DE L'INCLUSION EDUCATIVE	104
5.3. SUGGESTIONS	106
5.3.1 Aux pouvoirs publics.....	106
5.3.2. Aux MINAS	107
5.3.3. Au MINEDUB.....	107
5.3.4 Aux responsables des établissements	107
CONCLUSION.....	108
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	cviii
TABLE DES MATIERES.....	cviii