

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN : AUTOPSIE DE LA PRISE EN CHARGE DES APPRENANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DANS LA VILLE DE YAOUNDÉ.

TONYE NKOT André

PENI/Ph.D

Université de Yaoundé 1

tonye.ledieu@gmail.com

MVOGO MENGUE Anastasie Béatrice

Doctorante

Université de Yaoundé 1

Résumé

La problématique de l'éducation inclusive fait couler beaucoup d'encre depuis quelques décennies. L'éducation inclusive obéit au principe de « l'éducabilité universelle ». La présente contribution s'attèle à faire le décryptage de l'implémentation de la politique de prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers dans la ville de Yaoundé. Elle pose le problème du déphasage entre les normes inclusives prévues par les dispositions internationales et nationales et les pratiques de terrain des différents acteurs de l'éducation. Elle se veut une étude purement qualitative juchée sur des entretiens semi-directifs. L'étude a été menée sur un échantillon de quatorze (14) enseignants de deux écoles pilotes inclusives de la ville de Yaoundé sélectionnés à l'aide de l'échantillonnage en grappes. L'analyse de contenu des informations collectées sur le terrain met en exergue cinq principaux obstacles à l'inclusion en éducation au Cameroun : l'absence ou la formation inadaptée des enseignants ; les représentations sociales des apprenants en situation de handicap par les enseignants ; l'inadaptation des infrastructures scolaires ; le retard en matière de développement technologique et le financement insuffisant de l'éducation inclusive. Il en résulte donc que l'implémentation efficiente et efficace de l'éducation inclusive au Cameroun demande un accent particulier sur la formation des enseignants aux problématiques inclusives, une profonde réforme infrastructurelle tenant compte des besoins particuliers des apprenants ; le changement des représentations des enseignants concernant la question du handicap et l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques pour faciliter le processus enseignement/apprentissage.

Mots clés : *handicap, éducation inclusive, besoins éducatifs particuliers.*

Abstract

The issue of inclusive education has been the subject of much discussion for several decades. Inclusive education obeys to the principle of "universal educability". This contribution attempts to decipher the implementation of the policy for the care of learners with special educational needs in the city of Yaoundé. It raises the problem of the disconnect between the inclusive standards provided by international and national dispositions and the practices in the field of the various education actors. It is intended to be a

purely qualitative study based on semi-structured interviews. The study was conducted on a sample of fourteen (14) teachers from two inclusive pilot schools in the city of Yaoundé selected using cluster sampling. The content analysis of the information collected in the field highlights five main obstacles to inclusion in education in Cameroon: the absence or inadequate training of teachers; social representations of learners with disabilities by teachers; the inadequacy of school infrastructure; lagging in technological development and insufficient funding for inclusive education. It therefore follows that the efficient and effective implementation of inclusive education in Cameroon requires particular emphasis on the training of teachers in inclusive issues, a profound infrastructural reform taking into account the particular needs of learners; the change in teachers' representations concerning the issue of disability and the use of technological devices to facilitate the teaching/ learning process.

Key words : *disability, inclusive education, special educational needs.*

Introduction

La compilation des données issues du Rapport Mondial sur le Handicap par l'Organisation Mondiale de la Santé et par la Banque Mondiale montre que plus d'un milliard d'individus, soit près de 15% de la population mondiale, vivent avec une forme de handicap. Il a été démontré sur la base d'une enquête sur la santé dans le monde, qu'environ 785 millions (15,6 %) de personnes âgées de 15 ans et plus vivent avec un handicap et 110 millions de personnes (2,2%) éprouvent de très grandes difficultés fonctionnelles. Les statistiques issues de la charge mondiale de morbidité avancent un chiffre de 975 millions (19,4 %) d'individus de plus de 15 ans considérés comme handicapés et 190 millions (3,8 %) ayant un handicap considéré comme sévère. Les mêmes statistiques permettent d'estimer le nombre d'enfants entre 0 et 14 ans expérimentant une situation de handicap. Les estimations sont alors de 95 millions d'enfants (5,1 %) présentant un handicap modéré à sévère dont 13 millions (0,7 %) présentant un handicap sévère (UNICEF, s.d.).

Les données du paragraphe précédent montrent qu'il y a beaucoup de choses à faire en matière de scolarisation de ces enfants présentant des troubles morphologiques et fonctionnels. Il convient donc de dire qu'afin d'assurer une éducation pour tous, l'implémentation de l'éducation inclusive doit être effective dans les écoles à travers le monde en général, et particulièrement au Cameroun. Partant du postulat selon lequel « tout être humain est éduicable », la scolarisation des enfants présentant un handicap demande des dispositions particulières dans le but de favoriser leur insertion sociale. Pour cette raison, ils sont classés sous le vocable d'« apprenants à besoins éducatifs particuliers ». Ces derniers regroupent une grande variété d'élèves ayant, de manière

significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.

La définition ci-dessus va dans le même sens que celle de Sellenart (2012), affirmant que, de manière simplifiée, on peut considérer qu'il existe pour certains élèves, des obstacles aux apprentissages, se manifestant par un besoin d'aide, encore appelé « besoin éducatif particulier ». Pour cet auteur, les obstacles aux apprentissages peuvent être liés à une méconnaissance des codes et usages de la situation par l'élève, une non-maîtrise des prérequis, une situation de handicap (Lefébure et Dougny, 2017).

La présente étude analysant les modalités de prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers dans la ville de Yaoundé a trois principales articulations : la problématique de l'étude ; la méthodologie ; les résultats et la discussion.

1. Problématique de l'étude

L'inclusion a été encouragée implicitement depuis la Déclaration Universelle des droits de l'Homme de 1948 et citée à toutes les étapes d'un certain nombre de déclarations et de conventions essentielles des Nations Unies. La Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous tenue à Jomtien (1990) a fixé l'objectif de l'Éducation pour Tous (EPT). Avec d'autres institutions des Nations Unies, des organismes de développement internationaux et un certain nombre d'organisations non gouvernementales internationales et nationales, l'UNESCO s'emploie à la réalisation de cet objectif, ajoutant ses efforts à ceux qui sont réalisés au niveau des pays (UNESCO, 2005). La même source avance que ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants. De ce fait, il est impératif que les écoles et les autorités locales prennent la responsabilité de veiller à ce que ce droit soit effectivement respecté.

L'inclusion a pour objectif d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes

éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes en situation de handicap, des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin (UNESCO, 2005).

Une conception inclusive de l'éducation de qualité veille à faire en sorte que les possibilités d'apprentissage contribuent à la réelle inclusion des individus et des groupes dans le tissu plus large de la société. L'éducation de qualité est de ce fait, une éducation qui est inclusive parce qu'elle vise à la pleine participation de tous les apprenants. Les théories constructivistes et transactionnelles nous ont appris que la diversité de la participation des élèves peut améliorer la qualité de l'apprentissage. L'attitude et la tolérance des enseignants sont les vecteurs de la construction d'une société inclusive et participative. Mettre l'accent sur une éducation de qualité en vue d'une meilleure inclusion exige la définition de stratégies permettant de surmonter ou d'éliminer les obstacles à la pleine participation des individus et des groupes victimes de discrimination, de marginalisation et d'exclusion, ou qui sont particulièrement vulnérables (UNESCO, 2005).

Les statistiques disponibles dans les pays en développement en général et au Cameroun en particulier, révèlent des grandes lacunes en ce qui concerne la connaissance sur les besoins particuliers et l'éducation inclusive. Ce manque d'informations influence la conception des lois en vigueur au Cameroun dont l'application est très timide pour ce qui est de la prise en charge des personnes présentant des déficiences. Il existe très peu de données sur l'état d'avancement de l'équité en matière d'éducation pour tous les citoyens parce que les groupes moins représentés ne sont pas identifiés. Bien plus, il n'y a aucun instrument utile pour suivre et évaluer leurs progrès. Pourtant, nous avons besoin des informations utiles sur la situation de l'éducation inclusive en ayant une banque de données statistiques. Lesdites informations peuvent servir de base de planification de pratiques inclusives de qualité, se rapportant à la capacité

des enseignants, des travailleurs sociaux et des personnels administratifs (Tchombe, 2017).

La connaissance limitée est en partie responsable de l'absence d'une analyse situationnelle systématique de tous les paramètres des besoins éducatifs particuliers au Cameroun. Par conséquent, des obstacles se présentent dans les domaines de l'accès aux services nécessaires et réseaux de soutien pour les élèves et les enseignants porteurs de déficiences de participer à toutes les activités scolaires et sociales. En dehors des écoles spécialisées, il est difficile d'identifier des ressources telles que des documents en Braille, d'utiliser des lecteurs et des interprètes en langage gestuel. Très peu de considération spéciale est faite pour les élèves à besoins éducatifs particuliers se présentant aux examens dans les écoles ordinaires. L'analyse de la situation de ces phénomènes dans les écoles au Cameroun est une étape importante et nécessaire qui peut avoir des implications sur la politique et les pratiques pédagogiques inclusives. Des dysfonctionnements et obstacles abondent et sont vus comme de mauvaises pratiques et perceptions des acteurs impliqués dans la pratique de l'inclusion (Tchombe, 2017).

L'étude de Tchombe (2017), met en exergue la nécessité d'une nouvelle politique d'éducation traitant des lacunes des politiques d'orientation de l'éducation inclusive. Le déficit de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives chez les administrateurs et les enseignants est le fait de leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs et constitue un obstacle majeur pour les apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers.

Outre les écarts mentionnés ci-dessus, il y a également un manque de recherche sur ce qui fonctionne en matière d'éducation inclusive au Cameroun. Dès lors, une attention sérieuse est nécessaire pour « assurer des possibilités d'apprentissage pour tous » (ODD 4). Ce déphasage entre les engagements pris par l'État camerounais en vue d'implémenter les politiques inclusives sur le triangle national et les réalités vécues sur le terrain constitue la pierre angulaire de la présente étude.

2. Méthodologie

La présente étude est purement qualitative. Elle part de la question de recherche suivante : l'implémentation de l'éducation

inclusive est-elle effective dans les écoles de la ville de Yaoundé ? L'étude a pour objectif de scruter les modalités de la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers dans la ville de Yaoundé. Pour mener à bien cette recherche, une hypothèse de travail a été émise. Elle postule que l'implémentation de la politique d'éducation inclusive fait appel à plusieurs facteurs qui vont de la formation des enseignants aux pratiques inclusives à l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques dans le processus enseignement/apprentissage.

L'étude a été menée sur un échantillon de quatorze enseignants de deux Écoles Publiques Pilotes Inclusives d'Application (EPPIA) de la ville de Yaoundé à savoir, l'EPPIA de Nkolndongo et celle du centre administratif. Les membres de cet échantillon ont été sélectionnés à l'aide de la méthode d'échantillonnage en grappes faisant partie de la méthode d'échantillonnage probabiliste qui consiste à choisir les éléments de la population en grappes plutôt qu'un élément à la fois (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le processus de collecte des données, nous avons fait usage des entretiens semi-directifs. De ce fait, un guide d'entretien a été élaboré et administré aux différents membres de notre échantillon. Ce dernier abordait cinq principales thématiques rentrant dans la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers : la compréhension du concept d'inclusion, la formation initiale et continue des enseignants aux pratiques inclusives ; les représentations sociales des apprenants en situation de handicap par les enseignants ; la réforme infrastructurelle ; l'usage des TIC dans la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers ; le financement de l'éducation inclusive. L'analyse de contenu de type thématique a servi d'outil d'analyse des informations recueillies sur le terrain. Les résultats de ce processus analytique sont présentés dans la section ci-dessous.

3.1. Résultats et discussion

Les résultats de cette étude ont été présentés en fonction des différentes thématiques du guide d'entretien. De ce fait, cette partie réservée aux résultats et à leur discussion a cinq articulations : compréhension du concept d'inclusion, formation initiale et continue des enseignants ; des représentations sociales des apprenants en situation de handicap par les enseignants ; la réforme infrastructurelle ; l'usage des TIC dans la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers ; le financement de l'éducation inclusive.

3.1. Compréhension du concept d'inclusion, formation initiale et continue des enseignants

Deux principaux points ont meublé cette thématique à savoir : la compréhension du concept d'inclusion ; la formation initiale et continue des enseignants.

3.1.1. De la compréhension du concept d'inclusion scolaire

Les besoins de formation en matière d'inclusion scolaire des enseignants émanent de la volonté de l'implémentation de celle-ci sur le terrain. Il est admis qu'une formation réussie des enseignants aux logiques inclusives, passe inéluctablement par la compréhension du concept d'inclusion. À ce propos, les participants à l'étude ont donné des définitions en fonction de leur niveau de compréhension. Engelbert par exemple, considère l'inclusion comme le fait de « *scolariser les élèves dans le but d'assurer leur éducation intégrale car tout enfant a droit à l'éducation* ». Pour Justin, « *l'inclusion relève d'une pratique qui consiste à tenir compte du genre tout en mettant de côté, toute forme de discrimination* ». Gérémie pense plutôt que, « *l'inclusion veut dire inclure tout le monde* ». Albert quant à lui, matérialise l'inclusion comme « *un processus visant à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins d'une personne en vue d'assurer son insertion dans la communauté* ». Richard relève que « *l'inclusion en milieu scolaire renvoie au fait de mettre les apprenants valides et non valides dans un même lieu de scolarisation. En d'autres termes, les enfants à besoins éducatifs particuliers se retrouvent dans des classes ordinaires* ».

Nous relevons à travers les définitions ci-dessus que, dans la majeure partie des cas, les opinions des participants convergent vers le fait que l'inclusion consiste à scolariser les enfants « valides » et ceux à besoins éducatifs particuliers dans les mêmes écoles et dans les mêmes classes. C'est par exemple le cas de Germain affirmant que « *l'inclusion scolaire renvoie au fait de permettre à tous les enfants valides et ceux en situation de handicap de suivre leur scolarité dans les mêmes écoles et les mêmes classes* ». Pour Florent, l'inclusion consiste à « *donner les mêmes enseignements à tous les apprenants sans aucune forme de discrimination* ». À contrario, une bonne frange des enseignants n'a pas une idée claire de ce qu'est l'inclusion scolaire. C'est le cas de Gaston qui affirme : « *j'entends souvent parler d'éducation inclusive mais je ne sais pas réellement à quoi cela renvoie* ».

3.1.2. De la formation initiale et continue des enseignants

L'inclusion scolaire est une problématique complexe nécessitant de la part des enseignants, une formation préalable dans l'optique d'assurer une prise en charge optimale des apprenants à besoins éducatifs particuliers. Allant dans ce sens, les opinions des participants par rapport à la formation des enseignants sur les pratiques inclusives convergent vers le fait que peu d'enseignants reçoivent une formation dans ce sens. C'est ce qui ressort des propos de Claire affirmant que « *peu d'enseignants sont formés à ce sujet* ». Gilbert ajoute que « *les enseignants au lieu d'être formés aux pratiques inclusives, sont plutôt sensibilisés* ».

L'étude de Tchombe (2017), arrive à la conclusion selon laquelle, la plupart des enseignants au Cameroun n'ont pas reçu une formation adéquate ou bien ont peu d'expérience dans le domaine de la pédagogie et ne sont pas confiants dans la gestion des apprenants ayant des besoins particuliers. Hodkinson (2006), dans une étude menée auprès de jeunes enseignants durant la période de transition de la formation à l'emploi à propos des questions inclusives en milieu scolaire, ont abouti à la conclusion selon laquelle, les jeunes enseignants invoquent prioritairement des éléments externes sur lesquels ils n'ont que peu ou pas de contrôle comme obstacles à la réalisation d'une véritable politique inclusive, tels que le manque de financement ou de soutien individuel pour les élèves. Ces jeunes enseignants ne considèrent pas pour autant que l'inclusion d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers soit à proscrire, mais ils réclament d'autres conditions pour le faire (Isabelle Noël, 2014).

Les résultats ci-dessus mettent en exergue d'un côté, des facteurs également cités par les enseignants expérimentés, à l'instar des besoins de formation et la nécessité de donner des moyens pour assurer une inclusion de qualité (Avramidis et *al.*, 2000 ; Bélanger, 2004). Mais ils soulèvent également la question de l'importance de la culture professionnelle propre au contexte comme facteur pouvant influencer l'évolution des représentations et des pratiques des enseignants.

3.2. Des représentations sociales des apprenants en situation de handicap par les enseignants

L'analyse des informations recueillies sur le terrain fait état de ce que les enseignants ont des opinions différentes concernant la problématique de scolarisation des apprenants à besoins éducatifs

particuliers. La plupart d'entre eux pensent que les enfants en situation de handicap doivent plutôt rester à la maison au lieu d'aller donner plus de travail aux enseignants. À ce propos, Isidore avance que : « *les enfants ayant un retard mental ne devraient pas aller à l'école parce que l'instruction ne leur sera d'aucune utilité* ». Germain quant à lui, affirme que : « *vouloir scolariser les enfants en situation de handicap est une perte de temps à partir du moment où ils ne pourront pas réellement se servir des connaissances reçues dans le cas des élèves présentant des problèmes mentaux* ». D'autres par contre, pensent que chaque apprenant a droit à l'éducation répondant ainsi au principe de l'éducation comme droit fondamental de tout être humain. Ce qui amène Joseph à dire qu'« *il ne doit pas avoir de discrimination concernant l'accès à l'éducation* ».

Kochhar et *al.* (2000), ont avancé l'existence de trois types de barrières ou obstacles à l'inclusion des apprenants en situation de handicap. Ils ont appelé l'une d'entre elles la « barrière attitudinale ». Elle correspond à l'importance de l'attitude ; principalement celle des enseignants des classes régulières pour que le projet d'inclusion soit un succès. Giangreco et Putnam (1991), par exemple, identifient l'enseignant comme étant la composante la plus importante dans le succès et l'efficacité d'un projet d'inclusion d'élèves en situation de handicap et ils voient son attitude comme la variable majeure qui influence le fait que les élèves inclus deviennent des membres à part égale de la communauté que forme la classe (Lamontagne-Müller, 2007).

Law (1993), a noté que les parents d'élèves en situation de handicap ont identifié l'attitude des enseignants comme la plus grande difficulté pour leurs enfants. De plus, les enfants interviewés par Pivik et *al.* (2002), mentionnent que les barrières attitudinales sont les plus dommageables dans leur expérience à l'école. L'attitude négative de l'enseignant peut avoir un effet sur l'attitude des autres élèves envers leurs camarades en situation de handicap (Johnson, 1998).

Certaines recherches ont démontré que les enseignants croient que la plupart des élèves en situation de handicap ne peuvent pas suivre le même cursus que les autres élèves (Hastings et Oakford, 2003 ; Bradshaw et Mundia, 2005). Bradshaw et Mundia (2005), ont également trouvé que certains enseignants éprouvaient de la peur face à des élèves avec des différences fonctionnelles. Les résultats de l'étude d'Antonak (1980), concernant le degré d'inclusion en classe ordinaire des enfants avec des différences fonctionnelles ont indiqué que les enfants ayant des incapacités physiques, une maladie chronique, des incapacités

sensorielles et des troubles de la communication étaient perçus comme pouvant mieux profiter d'une inclusion que ceux qui manifestaient des troubles comportementaux et des incapacités mentales (Lamontagne-Müller, 2007).

3.3. De la réforme infrastructurelle

La mise en route de l'éducation inclusive nécessite inéluctablement une adaptation des infrastructures aux particularités morphologiques et fonctionnelles des différents apprenants. L'environnement scolaire inclusif est jugé dans ce travail sur deux principaux critères : l'accessibilité et l'aménagement des structures physiques.

3.3.1. L'accessibilité

L'accessibilité est une modalité primordiale dans la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers à partir du moment où le suivi des différentes activités d'enseignement/apprentissage est conditionné par l'accès à l'établissement scolaire. À ce propos, les informations reçues sur le terrain font état de ce que les écoles de la ville de Yaoundé représentent un problème d'accessibilité concernant certains types d'apprenants. C'est qui amène Norbert à dire que *« l'école présente une difficulté d'accès pour les enfants présentant un handicap physique »*. Gérard ajoute que : *« nous sommes obligés d'aider les apprenants qui ont des difficultés morphologiques à pouvoir accéder à l'enceinte de l'établissement scolaire »*. En tout état de cause, les opinions des répondants peuvent être résumées de la manière suivante : les écoles ne sont pas accessibles.

3.3.2. L'aménagement des structures physiques

L'aménagement de l'environnement physique permet aux apprenants en situation de handicap de suivre les cours dans les conditions optimales. Les participants à l'étude ont affirmé qu'il n'existe pas d'aménagement spécifique de l'environnement physique aux normes de l'inclusion. Néanmoins, les enseignants en fonction de leurs connaissances sur les pratiques inclusives, tentent de gérer les difficultés des apprenants en situation de handicap en vue de favoriser leur scolarisation. C'est le cas des enseignants qui mettent en place certaines dispositions afin de permettre aux enfants présentant des particularités morphologiques et fonctionnelles de s'en sortir tel qu'il a été mentionné plus haut. À ce propos, Gilbert avance que *« nous prenons le soin de placer les*

enfants malvoyants devant ainsi que ceux ayant des problèmes d'audition pour qu'ils puissent bien s'intégrer ». Germain ajoute que « nous aidons les apprenants ayant des difficultés à intégrer leurs salles de classe ». D'autres enseignants par contre, ne tiennent pas réellement compte des difficultés spécifiques des apprenants parce qu'ils n'ont pas accès aux informations relatives à leurs antécédents familiaux ou médicaux. C'est ce que nous pouvons retenir des propos de Gaston affirmant qu'« il y a des enfants ayant des problèmes personnels qu'on ne peut pas prendre en charge efficacement parce qu'on ignore leurs difficultés ».

Selon Jenkinson (1997), l'environnement scolaire doit être conçu pour assurer une interaction maximale entre les élèves en situation de handicap et leurs pairs d'âge chronologique, et à un niveau qui doit également se produire au sein de la communauté. Tchombe (2017), mentionne que chaque enfant est une singularité. De ce fait, les modifications, les adaptations et les soutiens doivent être conçus avec un seul enfant à l'esprit car cela favorise la participation, l'engagement, l'apprentissage et permet d'aboutir à l'indépendance. L'inaccessibilité des structures physiques est la principale barrière à la haute performance des apprenants en situation de handicap (Musenyete, 2015). D'un autre côté, l'accessibilité de l'infrastructure physique favorise la pleine participation, l'indépendance, la compétence sociale et la mobilité entraînant ainsi, l'impact élevé de la performance des apprenants ayant un handicap physique.

Waterman, Bell et Bell (2003), soutiennent qu'en plus de fournir un environnement physique accessible aux utilisateurs, des installations d'évacuation d'urgence ainsi que des procédures ou des stratégies particulièrement importantes doivent être mises en place. Amedeo et *al.* (2008), énoncent quelques recommandations concernant certaines structures physiques : l'accès à la rampe où des escaliers ou des marches empêchent l'accès ; la fourniture de toilettes accessibles aux fauteuils roulants ; le développement de chaises roulantes dans les transports en commun ; l'installation de téléphones publics à un niveau bas pour un accès facile par les utilisateurs de fauteuils roulants ; les portes larges permettant un accès facile du fauteuil roulant ; l'eau potable et latrine (Tchombe, 2017).

Bourdon (2021), pense que si la fonction « adaptation » est directement liée au système pédagogique et didactique, la fonction « accessibilité » est plus transversale et s'inscrit dans un processus global

qui, comme le souligne Ebersold (2020), « [l'école inclusive] illustre l'avènement d'une école post-disciplinaire, consécutif à l'avènement d'une société de la connaissance faisant de l'éducation un vecteur de protection sociale et de l'accessibilité des environnements scolaires un impératif » (Bourdon, 2021 : 109).

3.4. De l'usage des TIC dans la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers

L'intégration pédagogique des TICE dans les pratiques de classe est une modalité essentielle dans la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers. De ce fait, trois aspects sont mis en exergue ici : l'enseignement des TIC, l'enseignement avec les TIC et l'enseignement à travers les TIC. Parlant de l'enseignement des TIC, il convient de dire à la lumière des informations de terrain, que celui-ci varie en fonction des écoles comme le précise Robert lorsqu'il avance que « *l'enseignement des TIC n'est pas effectif dans certaines écoles. Néanmoins, là où il est donné, il est généralement théorique* ». Pour ce qui est de l'enseignement avec les TIC, les opinions des participants font état de ce que la précarité et l'absence de maîtrise de l'usage des outils technologiques constituent des facteurs limitants pour les enseignants dans la communication des connaissances à travers les outils TIC. Grégoire soutient ce point de vue lorsqu'il dit que « *l'enseignement avec les TIC pose encore problème faute de moyens financiers et de leur maîtrise* ». S'agissant de l'enseignement à travers les TIC, les informations récoltées sur le terrain sont similaires à celles susmentionnées matérialisant le fait que l'absence des moyens financiers ainsi que l'analphabétisme technologique ne sont pas favorables à cette pratique dans les écoles pilotes inclusives de la ville de Yaoundé.

L'UNESCO (2005), identifie trois usages des TIC pour les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers : la compensation, la didactique et la communication. Rena (1993) quant à lui, constate que les dispositifs d'aide augmentent les déviations ou compensent le besoin ou la difficulté des apprenants à besoins éducatifs particuliers.

Selon la recherche de l'agence britannique de communication et de technologie de l'éducation (Becta, 2003), l'utilisation des TIC dans les écoles pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers peut leur permettre de : communiquer ; participer aux leçons et d'apprendre plus efficacement ; améliorer l'autonomie de l'apprenant ; déverrouiller le potentiel caché de ceux qui ont des difficultés de communication. Elle peut également leur permettre de démontrer leur réussite de diverses

façons pour s'adapter aux habiletés individuelles ; d'améliorer l'accès indépendant à l'éducation ; d'accomplir des tâches tout en travaillant à leur propre rythme ; d'accéder à l'information aux côtés de leurs pairs voyants (Tchombe, 2017).

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage profondes et multiples peuvent communiquer plus facilement à l'aide des TIC. Les élèves utilisant des aides à la communication vocale gagnent en confiance et en crédibilité sociale à l'école et dans leur communauté. Ainsi, la confiance accrue des TIC auprès des étudiants les motive à utiliser Internet à la maison pour leurs travaux scolaires et leurs loisirs.

3.5. Du financement de l'éducation inclusive

Il a été question dans cette thématique de mettre en exergue les modalités du financement de l'éducation inclusive au Cameroun. Il convient donc de dire à la lumière des informations recueillies que plusieurs acteurs financent l'éducation dans ce pays. C'est ce qui ressort des propos d'Alexandre lorsqu'il avance que *« les apports financiers viennent de l'État camerounais et de certains partenaires bilatéraux et multilatéraux »*.

Il a été relevé que dans leur large majorité, les participants ont affirmé que le financement de l'éducation inclusive au Cameroun était insuffisant. C'est le cas de Germain affirmant que *« le système éducatif camerounais n'est pas doté de moyens financiers suffisants pouvant lui permettre de tout mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés »*. Norbert quant à lui, avance que *« les apports financiers alloués à ce système sont maigres ou insignifiants »*. Il poursuit en disant que *« ces apports financiers insignifiants représentent un facteur de démotivation pour les enseignants »*. Abondant dans le même sens, Grégoire déclare que *« les écoles publiques pilotes inclusives fonctionnent difficilement suite à l'insuffisance des moyens financiers alloués par le gouvernement »*.

Les informations ci-dessus démontrent à suffisance que le financement de l'éducation inclusive au Cameroun est encore très faible. Ceci met en évidence la faiblesse des pays de l'Afrique subsaharienne à mettre sur pied et soutenir des systèmes éducatifs efficaces dans l'optique d'assurer une prise en charge optimale des apprenants à besoins éducatifs particuliers. D'après Ebersold et Meijer (2016), le manque de financement adéquat pour l'éducation inclusive représente un obstacle important à une mise en œuvre efficace.

L'USAID (2020), relève qu'une augmentation du financement ne garantit pas nécessairement à elle seule la mise en œuvre effective des engagements en matière d'éducation inclusive. Des facteurs tels que la volonté politique, la compréhension des types d'investissements nécessaires pour soutenir l'éducation inclusive et les approches d'allocation des fonds ont un impact sur l'efficacité et la durabilité des investissements dans l'éducation inclusive. 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 sont destinés. Les allocations de fonds peuvent être des facilitateurs ou inhibiteurs de l'inclusion dans l'éducation.

Le rapport 2017 de l'IDDC et de l'IETG sur le coût de l'éducation inclusive appelle à un financement national et des donateurs suffisant pour soutenir un modèle d'investissement à deux voies nécessaires à l'adoption effective de l'éducation inclusive. Le premier volet est axé sur le changement systémique et nécessite d'investir dans de nouvelles politiques ainsi que de modifier « les pratiques et les attitudes » afin de contribuer à « supprimer les obstacles et à créer des conditions favorables pour améliorer la qualité et l'accès à l'éducation pour tous les enfants » (IDDC et IETG, 2017). La deuxième voie nécessite des investissements spécifiquement conçus pour accroître l'accès à l'éducation et l'adaptation de l'enseignement aux apprenants en situation de handicap.

Conclusion

L'éducation inclusive comme principale modalité de la promotion de l'éducation pour tous dans les pays de l'Afrique subsaharienne en général et particulièrement au Cameroun se heurte de plein fouet aux difficultés socioéconomiques et culturelles. De ce fait, la présente étude dont l'objectif était de décrypter la politique de prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers a analysé à l'aide des entretiens semi-directifs menés auprès de quatorze (14) enseignants de deux Écoles Publiques Pilotes Inclusives d'Application de la ville de Yaoundé, les modalités de la prise en charge des apprenants à besoins éducatifs particuliers dans ladite ville. Il est donc admis à l'issue de l'analyse de contenu des informations recueillies que cinq principaux obstacles entravent l'implémentation effective de l'éducation inclusive au Cameroun : l'absence ou la formation inadaptée des enseignants ; les

représentations sociales des apprenants en situation de handicap par les enseignants ; l'adaptation des infrastructures scolaires ; le retard en matière de développement technologique et le financement insuffisant de l'éducation inclusive. Il est donc admis que l'implémentation efficiente et efficace de l'éducation inclusive au Cameroun demande un accent particulier sur la formation des enseignants aux problématiques inclusives, une profonde réforme infrastructurelle qui tient compte des besoins particuliers des apprenants ; le changement de représentations des enseignants concernant la question du handicap et l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques dans l'optique de faciliter le processus enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques

Amedeo Douglas et al. (2008), *Person-Environment-Behavior Research : Investigating Activities and experiences in spaces & environments*, The Guildford press.

Antonak Richard (1980), A hierarchy of attitudes toward exceptionality, *Journal of Special Education*, 14, 231-241.

Avramidis E et al. (2000), A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Becta (2003), *What the research says about interactive whiteboards*. British Educational Communications and Technology Agency Coventry, Grande-Bretagne.

Bélanger Stéphanie (2004), Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion, In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Presses de l'Université du Québec.

Bradshaw Lori et Mundia Lawrence (2005), Understanding pre-service teachers' construct of disability: a metacognitive process. *Disability & Society*, 20(5), 563-574.

Ebersold Serge et Meijer Cor (2016), Financing Inclusive Education : Policy Challenges, Issues and Trends, In *Implementing Inclusive Education : Issues in Bridging the Policy-Practice Gap International Perspectives on Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8)*, by A. Watkins and C. Meijer, 37-62. Emerald Group Publishing Limited.

Ébersold Serge (2020), École inclusive, société de la connaissance et impératif d'accessibilité, *Carnets rouges*, 18(1), 7-9, <http://reseau-ecole.pcf.fr/114315>.

- Giangreco Michael et Putnam Joanne** (1991), Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments, In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp.155-187), Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Grebenstein Edward** (1994), Once the shouting dies down. *Educational Leadership*, 52(4), 87.
- Hastings Richard et Oakford** (2003), Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology : Dorchester on Thames*, 23(1), 87- 94.
- Hodkinson Alan** (2006), Conceptions and misconceptions of inclusive education -one year on. A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43-55.
- IDDC et IETG** (2017), *Costing Equity : The case for disability-responsive education financing*. International Disability Development Consortium (IDDC) and Inclusive Education Task Group (IETG). https://www.light-for-the-world.org/sites/lfdw_org/files/download_files/costingequity-_the_case_for_disability-responsive_education_financing_15032017_acs_pdf.pdf
- Isabelle Noël** (2014), *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat présentée à la faculté des lettres de l'université de Fribourg (Suisse)].
- Jenkinson Josephine** (1997), *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*, London : Routledge.
- Johnson** (1998), Attitudes of typical students, parents and teachers concerning children with apparent physical and mental disabilities, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0724. (UMI No. 9826753).
- Kochhar Carol et al.** (2000), *Successful inclusion : practical strategies for a shared responsibility*, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Law** (1993), Changing disabling environments through participatory research, *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22-23.
- Lefébure Aude et Dougny Fabienne** (2017), Les concepts de Handicap et de Besoins Éducatifs Particuliers. Dans « *Construction d'un dispositif ressource pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré* ».
- Louis Lamontagne-Müller** (2007), *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap : Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*, [Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)].

- Marie Fabienne Fortin et Joanne Gagnon** (2016), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, Chenelière Éducation.
- Museyente** (2015), *Physical Infrastructure in Secondary Schools and the Performance of Persons with Physical Disabilities in Cameroon*, Unpublished PhD thesis.
- Patrice Bourdon** (2021), *Éducation inclusive et Participation des acteurs. Activité et Subjectivation : Le sujet-participant*, Note de synthèse présentée pour l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine.
- Pivik Jayne et al.** (2002), Barriers and facilitators to inclusive education, *Council for Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Senellart Pascale** (2012), *La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Concepts, Procédures, Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires.* http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf
- Stubbs Sue** (2008), *Inclusive Education : Where there are few resources*, Oslo, Norway: The Atlas Alliance.
- Thérèse Mungah Shalo Tchombe** (2017), *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*, Centre for child & family development & education /UNESCO chair.
- UNESCO** (2005), *Guidelines for inclusion : Ensuring Access to Education for All*, UNESCO.
- UNESCO** (2005), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'exigence de qualité*, UNESCO.
- UNICEF** (s.d), *Handicaps et non-scolarisation des enfants : situation en Afrique de l'Ouest et du Centre*, UNESCO Institute for statistics.
- USAID** (2020), *L'éducation inclusive en Afrique subsaharienne*, USAID.GOV.
- Waterman Ian et al.** (2003), *Disabled Access to Facilities, A practical and comprehensive guide to a service provider's duties under part 111 (2004) of the Disability Discrimination Act 1995*, London : Butterworths Tolley Lexis Nexis, Hobbs the printers ltd.