

# Les contraintes de l'éducation inclusive dans le sous-secteur de l'enseignement de base au Cameroun

**ARLETTE FOTSO FOTUE**

Université de Yaounde I, Cameroun  
arlettefotso7@gmail.com

**Pierre FONKOUA**

ICT University, Cameroun  
Pfonkoua2001@yahoo.fr

**Claude Désire NOUMBISSIE**

Université de Yaounde I, Cameroun  
ncdesire3577@yahoo.fr

## Résumé

*Paradigme dominant de l'école contemporaine, l'inclusion promeut l'accessibilité des individus à l'éducation, indépendamment de leur origine ou de leur condition sociale. Elle s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'instruction qui ont une incidence fondamentale dans l'apprentissage. Or, la question d'éducation inclusive au niveau de l'éducation de base au Cameroun connaît d'énormes difficultés. Des études pointent par exemple du doigt, le manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives chez le personnel administratif et enseignant, la défaillance des connaissances des éducateurs quant aux stratégies éducatives qu'ils utilisent, la mauvaise planification et coordination des activités de l'intervention ou encore la faible maîtrise des stratégies d'interventions auprès des élèves à besoins spécifiques. En partant de cette situation, la présente étude se propose de décrire les contraintes de l'éducation inclusive au niveau de l'éducation de base au Cameroun. Cette étude est adossée sur une méthodologie qualitative. L'échantillon est constitué de huit répondants parmi lesquelles le sous-directeur des enseignements primaire du MINEDUB, un chef de service de l'éducation inclusive du MINEDUB, un cadre de l'éducation inclusive du MINEDUB, un inspecteur pédagogique national, un inspecteur d'arrondissement, un directeur d'école primaire publique et deux enseignants d'écoles primaires publiques. Nous nous sommes servis du guide d'entretien pour collecter nos données et à l'aide d'une analyse thématique, nous avons analysé les données obtenues. Les résultats de notre recherche indiquent que l'éducation inclusive fait face à des contraintes liées à la qualité de formation, aux ressources et à la pédagogie. Eu égard au cadre théorique, ces résultats traduisent des contingences structurelles et une chaîne critique.*

*Mots-clés : contraintes, gestion, efficacité, éducation, éducation inclusive*

---

## Abstract

*The dominant paradigm of contemporary schools, inclusion promotes access to education for all individuals, regardless of their origin or social condition. It is based, among other arguments, on the principles of equal educational rights and universal access to instruction, which have a fundamental impact on learning. However, the issue of inclusive education at basic education level in Cameroon faces a lot of challenges. Studies point out, for example, lack of knowledge about inclusive teaching practices among administrative and teaching staff, lack of knowledge among educators about the educational strategies they use, poor planning and coordination of intervention activities, and poor grasp of intervention strategies for pupils with special needs. On the basis of this situation, this study aims at describing the constraints on inclusive education in basic education in Cameroon. The study is based on a qualitative methodology. The sample consisted of eight respondents. We used the interview guide to collect our data and, using thematic analysis, we analysed the data obtained. The results of our research indicate that inclusive education faces constraints related to the quality of training, resources and pedagogy. In the light of the theoretical framework, these results reflect structural contingencies and a critical chain.*

*Keywords: management, efficiency, inclusive education, primary education, Cameroon.*

---

## Introduction

Qu'on la désigne sous son appellation initiale d'« intégration-main streaming » (Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1998) ou sous sa manifestation la plus récente et la plus ambitieuse de « pédagogie de l'inclusion » (Rousseau, 2015), l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est un mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002). L'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'instruction qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École » (Ducharme, 2008, p. 5). De plus, dans un esprit d'équité socio pédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme,

Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011), et ce, quelle que soit l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant le groupe-classe (Vienneau, 2006).

Au niveau du Cameroun, les statistiques du Ministère des Affaires Sociales en 2008 et publiées en 2010 sur le handicap dans 47 établissements offrant une éducation spéciale dans les 10 Régions du Cameroun ont enregistré 3992 personnes handicapées institutionnelles : 1552 personnes handicapées physiques ; 883 malentendants ; 281 déficients visuels ; 106 handicapés mentaux ; 1 070 personnes malentendantes, autistes malentendants, etc. Ces statistiques montrent que malgré les mesures prises par le gouvernement camerounais en matière de gestion de l'éducation inclusive, la proportion des personnes en situation de handicap non scolarisés ou ayant besoin d'éducation reste alarmante, pourtant selon le principe d'égalité, elles ont droit à l'éducation.

L'analyse de la situation de l'éducation inclusive au niveau de l'éducation de base au Cameroun (2012), financée par SightSavers International, révèle que l'éducation inclusive considère les élèves en situation de handicap d'une part, et les élèves défavorisés et marginalisés d'autre part. Une étude (rapport) réalisée par Tchombé (2017) qui a fait une analyse de l'éducation inclusive au Cameroun donne les conclusions suivantes : manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives chez le personnel administratif et enseignant ; incohérence dans les croyances, les attitudes et les valeurs des enseignants en ce qui concerne la compréhension et la gestion des caractéristiques des apprenants divers en classe. Nous constatons donc que la gestion de l'éducation inclusive rencontre des problèmes qui pourraient être directement liés aux contraintes auxquelles elle fait face.

Il existe des travaux empiriques sur la question de l'éducation inclusive dans le contexte camerounais. Il a été démontré que le curriculum et les attitudes des enseignants ont une influence sur l'inclusion dans la salle de classe (EbangaTanyi, 2016). Face à cela, l'éducation inclusive en général et celle personnes handicapées en particulier attire de plus en plus l'attention des chercheurs en plus du fait que cette catégorie de personne ne soit pas toujours capable d'aller à l'école et de jouir de leurs droits sociaux (Cocburn et al., 2017). Bien qu'on puisse noter des efforts en matière d'accessibilité à l'éducation

inclusive et son élargissement en termes d'accessibilité (Tani et Nformi, 2016), il reste qu'il y a une défaillance des connaissances des éducateurs, quant aux stratégies éducatives qu'ils utilisent, car elles sont souvent très éloignées des réels besoins sociaux spécifiques de l'enfant autiste ; qu'il y a une mauvaise planification et coordination des activités de l'intervention (Teneye Nde et al., 2018). En plus, les enseignants privilégient 25 stratégies d'intervention sur 65 répertoriés par la grille d'identification des stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales (Teneye Nde et al., 2018). En matière de collaboration, lorsqu'un cadre de concertation entre parents et enseignants fait défaut, l'intégration scolaire des enfants en difficulté devient problématique ; l'enfant inadapté n'est pas celui qui manque de soins ou d'encadrement, mais celui qui n'a pas été préparé à affronter la réalité dans le processus d'insertion sociale (Fonkoua et Efouba, 2018). Sur le plan administratif, les textes interministériels, les dispositions législatives, l'absence d'organisation des fora et autres, l'inexistence d'une direction en charge de l'éducation spécialisée, la non nomination des personnes handicapées, les programmes scolaires, les méthodes et les programmes d'éducation spécialisée sous leur forme actuelle ne favorisent pas pleinement l'intégration des jeunes déficients sensoriels camerounais (Fonkoua et Leuna, 2018). Il y a donc la nécessité d'une formation appropriée des enseignants aux techniques spéciales d'encadrement, des recyclages et des séminaires de formation sur les techniques d'éducation spécialisée (Fonkoua et Baleng, 2018 ; Fonkoua et Oye Alo'o, 2018). Les travaux empiriques qui viennent d'être présentés montrent que la gestion de l'éducation inclusive au Cameroun rencontre de nombreuses difficultés. Partant de là, la présente étude se propose d'identifier les contraintes relatives à la gestion de l'éducation inclusive dans l'enseignement de base au Cameroun.

Bien que de nombreuses études aient mis en lumière des liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et les écoles dites efficaces (Arceneaux, 1994; Gallucci, 1997; Morefield, 2002; Slee&Weiner, 2001) de même qu'entre les pratiques inclusives, l'apprentissage et le développement social (Vienneau, 2004, 2010), il ne serait pas juste de prétendre qu'une majorité d'écoles adoptent de telles pratiques. En effet, comme en témoignent Gardou, Poizat et Audureau (2004), les projets d'inclusion scolaire

restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives associées à la perspective de l'intégration scolaire. L'ouvrage de Bélanger et Duchesne (2010) contribue également à la mise en évidence de réalités multiples en matière d'interventions plus inclusives, et ce, tant en contexte canadien qu'en contexte européen. Ainsi, l'identification des moyens de gestion de l'éducation inclusive dans le sous-secteur de l'enseignement de base au Cameroun gagne à faire l'objet d'une recension d'écrits qui s'inscrit dans une double perspective, celle de l'intégration scolaire et celle de l'inclusion scolaire. L'objectif de cette étude est d'identifier les contraintes liées à la gestion de l'éducation inclusive dans le sous-secteur de l'enseignement de base au Cameroun.

## 1. Cadre conceptuel et théorique

Dans cette section, il est question de présenter le concept théorique central de l'étude : la contrainte. Ensuite il sera question de présenter deux théories susceptibles de l'expliquer à savoir la théorie des contraintes et la théorie de la contingence. À partir de là, nous construirons un cadre d'analyse à partir des variables issues de chacune des théories.

### 1.1. Cadre conceptuel

Selon Hohmann (1998), une contrainte est un facteur qui limite la performance d'un système. Mais c'est aussi une ressource rare, chère, difficile à se procurer, très longue à obtenir, existante en quantité faible, etc. Si tel n'était pas le cas, la solution au problème serait triviale : il serait suffisant de se doter de la capacité complémentaire nécessaire. Elle peut encore être appréhendée comme une réduction des degrés de liberté des éléments d'un système exercée par un ensemble d'éléments, ou à une limitation ou un biais de la variabilité ou des possibilités d'un système (Umerez et Mossio, 2013).

Selon Jaeck (2016), il existe deux types de contraintes : interne et externe. Une contrainte est interne lorsque l'environnement demande au système plus que ce qu'il peut délivrer. Si c'est le cas, l'organisation doit travailler au repérage de la contrainte et mettre en œuvre les cinq étapes de l'amélioration continue définie par la TOC

(Theory of Constraint) pour l'analyser et optimiser son utilisation (et éventuellement la déplacer si nécessaire). Une contrainte est externe lorsque le système peut produire plus que ne peut supporter son environnement. Dans ce cas, l'organisation doit se concentrer sur les moyens de créer davantage de demande pour ses produits ou services.

Dans le cas d'une organisation ou d'une entreprise, la contrainte peut être une ressource (personnel, matière, équipement, trésorerie, fournisseur, client) ou un principe organisationnel (procédure, instruction de travail, norme, réglementation). Rapporté dans le cadre de cette étude, on peut donc dire qu'une contrainte est tout élément d'entrave à la bonne marche d'un système, d'un projet. Ce dernier est représenté ici « la gestion de l'éducation inclusive ». Voyons maintenant comment le concept de « contrainte » est expliqué à partir des théories des contraintes et de la contingence.

## ***1.2. Cadre théorique***

### ***1.2.1. La théorie des contraintes***

La théorie des Contraintes ou *theory of constraints* (TOC) est le nom donné à une série de techniques de résolution de problèmes et d'aide à la prise de décision créée par le Docteur Eliyahu M. Goldratt au début des années 1980. La Théorie des Contraintes est appliquée à la planification de la production, au contrôle de la production, à la gestion de projet, à la gestion de la *supply chain*, au contrôle de gestion et aux indicateurs de performance dans les entreprises, mais également au sein d'organisations à but non lucratif, d'hôpitaux et d'entrepôts militaires. Pourquoi avoir donné le nom de « Théorie des Contraintes » à une série de techniques et d'outils de gestion ? L'ambition de Goldratt (1984) était de bâtir progressivement une théorie du management induite par l'accumulation de faits issus d'observations ou d'expériences, c'est-à-dire assembler un ensemble de notions, d'idées et de concepts abstraits organisés en système appliqués à un domaine particulier.

La théorie des contraintes est un ensemble de connaissances (body of knowledge) visant l'atteinte d'un but en identifiant la contrainte qui empêche ou limite la réalisation de ce but (Goldratt, 1984 ; Jaeck, 2016). Tantôt décrite comme une méthodologie d'amélioration permanente, de conduite du changement, tantôt philosophie du

management, la Théorie des Contraintes a connu ses premiers développements en production industrielle (Goldratt, 1984), avant de s'enrichir et de se propager dans d'autres secteurs. Fondamentalement, la Théorie des Contraintes se concentre sur les performances des contraintes, souvent des ressources aux capacités limitées, pour améliorer la performance globale du système. Elle est une philosophie de gestion qui se concentre sur le(s) maillon(s) le(s) plus faible(s) de la chaîne afin d'améliorer la performance des systèmes (Şimşit et al., 2014).

Selon Jaeck (2016), la théorie des contraintes a trois principales applications : la résolution des problèmes et la prise des décisions ; l'alignement des indicateurs financiers sur les modèles opérationnels ; la chaîne critique pour accélérer les projets. Le premier a débouché sur des outils tels que Drum-Buffer-Rope (DBR), mobilisé dans la gestion du *supply chain* et de la logistique. Le second a donné lieu au *Throughput Accounting* (TA), outil capital en comptabilité de gestion et qui prescrit un certain nombre d'indicateurs financiers de performance pour permettre de faciliter la gestion de la *supply chain* et de la logistique. Le dernier, quant à lui, a donné lieu à la Chaîne Critique (CC), qui redéfinit quelques règles qui constituent les fondamentaux de la gestion des projets. C'est cette dernière application qui intéresse la présente étude.

En tant qu'instrument de gestion des projets, la théorie des contraintes participent à la résorption des difficultés rencontrées pour respecter les trois principaux paramètres de tout projet : budget, délai et qualité (Jaeck, 2016). La TOC propose deux modifications à la méthode couramment admise du Chemin Critique (Goldratt, 1984 ; Jaeck, 2016). En premier lieu, le délai pour terminer un projet n'est pas seulement basé sur la plus longue chaîne de tâches séquentielles, mais sur la chaîne la plus longue de tâches en tenant compte de la rareté des ressources d'une organisation appelée la Chaîne Critique. De plus, la TOC suggère une gestion des incertitudes au niveau global du projet plutôt qu'au niveau local de chacune des tâches (Goldratt, 1984). Les marges de manœuvre matérialisées par des délais supplémentaires, intégrées dans chaque tâche par les contributeurs du projet pour assurer la réussite de leurs objectifs locaux, sont supprimées de chaque tâche et agrégées au niveau du projet pour sécuriser sa réussite. La Théorie des Contraintes caractérise tout

système comme une chaîne, ou un réseau de chaînes, composée de maillons interdépendants (Goldratt, 1992). La contrainte d'une chaîne d'interdépendance est le maillon le plus faible de ladite chaîne, celui qui limite la performance du système pour atteindre son objectif global (Goldratt, 1992).

Ce qu'il y a lieu de retenir de la TOC est que la contrainte d'un système peut être repérée de plusieurs façons, mais un principe de base de la Théorie des Contraintes est qu'il n'y en a pas une multitude : il y en a au moins une et au plus quelques-unes pour un système donné. Fondamentalement, la Théorie des Contraintes se concentre sur les performances des contraintes (Goldratt, 1984), souvent des ressources aux capacités limitées, pour améliorer la performance globale du système. La théorie des contraintes appréhende la contrainte dans une logique processuelle, c'est-à-dire qu'elle identifie parmi les activités existantes, celle qui constituerait le facteur limitant ou le maillon faible. Cependant, elle n'est pas la seule approche théorique qui fournit une explication sur le concept de contrainte. À côté de cette dernière, il y a aussi la théorie de la contingence qui aborde le concept dans une autre perspective

### ***1.2.2. La théorie de la contingence***

La théorie de la contingence représente le second outil théorique que cette étude mobilise pour la construction du modèle d'analyse dans le cadre de l'explication du concept de contraintes, dans le cadre de l'analyse de la gestion de l'éducation inclusive au Cameroun. La théorie de la contingence focalise son analyse sur les éléments contextuels des organisations afin d'expliquer les problèmes de performance. Les contreperformances au sein des organisations sont généralement le produit des restrictions liées à leurs caractéristiques propres ou à leurs environnements. Cette approche théorique a connu plusieurs représentants mais ce sont les travaux de Mintzberg (1982, 1990a, 1990b) qui, jusqu'ici, ont le plus grand écho, du fait de la synthèse qu'elle effectue sur la question de la contingence.

Le postulat de base de la théorie de la contingence est qu'il est difficile (voire impossible) d'appliquer uniformément une série de règles, peu importe l'organisation (Mintzberg, 1982, 1990a, 1990b ; Rouleau, 2007). Bien au contraire, les choix se doivent d'être fondés sur un ensemble de facteurs qui varient dans le temps, les

contingences, et il en va de la capacité des gestionnaires à apprécier la nature de ces contingences afin de prendre les décisions de gestion appropriée. À partir d'un travail de synthèse, Mintzberg (1982) va identifier quatre facteurs de contingence : l'âge et la taille de l'organisation, le système technique, l'environnement et le pouvoir. Pour le premier facteur, une organisation plus ancienne a un comportement plus formel au fil du temps et cette organisation a tendance à mettre en place des routines basées sur l'expérience qu'elle a acquise. De même, plus une organisation est grande, plus sa structure est élaborée. Par conséquent, plus l'organisation est importante, moins il y a de flexibilité et plus le besoin de coordination est nécessaire. Pour le second, plus l'organisation devient complexe, plus elle demande des spécialistes pour effectuer les tâches dont elle a besoin. Pour le troisième, le contexte dans lequel évolue l'organisation peut générer quatre types d'incertitude : simple, modérée, dynamique, complexe. Pour ce qui est du dernier facteur, Une structure plus centralisée et plus formelle est adoptée par les organisations ayant un contrôle externe plus important. À partir de ces facteurs, Mintzberg (1982) va ressortir les configurations organisationnelles suivantes : structure simple, structure mécanique, structure professionnelle, structure divisionnelle et l'adhocratie. Il n'y pas de meilleurs choix parmi ces configurations organisationnelles car elles dépendent de l'environnement (facteurs de contingence). Lorsque la configuration choisie ne permet pas à l'organisation de se mouvoir de manière efficace, cela induit que l'entrave ou le facteur limitant est logé dans la structure organisationnelle (Mintzberg, 1982).

D'un point de vue de l'analyse quantitative, ce postulat signifie que l'effet d'une variable X sur une variable Y peut dépendre d'une troisième variable W. Ce qui veut dire que l'effet qu'a la variable X sur la variable Y peut dépendre du niveau de W. En conséquence, X pourrait avoir un effet mineur sur Y lorsque W est bas, alors que son effet pourrait être important sur Y lorsque W est élevé (Donaldson). Dans un tel cas, la variable W est une variable modératrice de la relation entre X et Y puisqu'elle conditionne la relation entre les deux (Baron et Kenny, 1986). D'un point de vue qualitatif, la démarche est toute autre. Faire une analyse des contingences d'une organisation consiste à mettre en relief les différentes contraintes qui entravent les performances d'une organisation en se servant d'un ensemble

d'indices qui permettent d'observer ces contraintes. Cette deuxième approche est celle qu'adoptera la présente étude.

## 2. Méthodologie

L'objectif général de cette étude est d'expliquer, par la mise en relief d'un ensemble d'éléments, la démarche par laquelle on peut améliorer les résultats de la politique d'Education Inclusive au Cameroun. Pour y arriver, nous aurons une approche compréhensive qui vise la quête du sens, c'est-à-dire la recherche d'une signification. De ce fait, nous partirons du concept de contrainte et nous ferons ressortir les contraintes liées à la structure (théorie de la contingence structurelle) et les contraintes liées au processus (théorie des contraintes). Le premier va s'appuyer sur les configurations organisationnelles alors que le second sera adossé sur le chemin critique.

L'échantillon notre étude est constituée suivant la technique d'échantillonnage à choix raisonnée. Il s'agit pour le chercheur de définir les critères de sélection des participants tout en les justifiant raisonnablement. Notre échantillon est constitué de huit participants parmi lesquels le Directeur des Enseignements Primaire du Ministère de l'Education de Base, Le chef Service de l'Education Inclusive du Ministère de l'Education de Base, un Cadre de l'Education Inclusive du Ministère de l'Education de Base, un Inspecteur Pédagogique National, un inspecteur d'Arrondissement, un Directeur d'Ecole Primaire Publique et deux enseignants d'Ecoles Primaires Publiques de la ville de Yaoundé. Ces différents répondants ont été choisis car ils sont représentatifs de tous les maillons de la chaîne en ce qui concerne la gestion de l'éducation inclusive au Cameroun. Notre étude s'est déroulée dans la région du centre (Cameroun), département de, Mfoundi, plus précisément au Ministère de l'Education de Base, à l'inspection de l'Arrondissement de Yaoundé V, dans les écoles publiques de Kondengui située dans l'Arrondissement de Yaoundé IV, Nlongkak située dans l'Arrondissement de Yaoundé Premier et Messa située dans l'arrondissement de Yaoundé II. Nous les avons choisis pour des raisons de proximité et d'accessibilité. Les données ont été collectées à travers un guide d'entretien, qui interrogeait les répondants sur les difficultés relatives à l'éducation inclusive.

Pour analyser les données de notre recherche, nous avons utilisé l'analyse thématique qui a consisté à repérer, regrouper et, subsidiairement, à examiner de manière discursive les thèmes abordés dans un corpus (Paillé et Muchielli, 2021). Le travail d'analyse a commencé par la transcription des entretiens du téléphone vers l'ordinateur. Une fois la transcription terminée, le travail d'analyse a commencé par une lecture flottante de l'ensemble du corpus, question de faire corps avec le texte. Par la suite, nous avons dessiné un tableau à triple entrées. La première entrée indiquait les questions, la seconde faisait ressortir les thèmes alors que la dernière enregistrait les verbatims dans lesquels chaque thème était tiré. C'est ainsi qu'au final, nous avons obtenu un tableau repérant l'ensemble des thèmes qui ont émergé de l'analyse.

### 3. Résultats

L'analyse des discours des enseignants et des responsables en charge de l'éducation inclusive a fait émerger l'idée selon laquelle la question de l'éducation inclusive fait face à des contraintes de formation. Dans cette étude, nous avons relevé les contraintes liées à la qualité de la formation, et celles liées aux ressources.

#### 3.1. Les contraintes liées à la formation

Les contraintes liées à la formation font référence aux défauts ou aux écueils relatifs à la formation. Étant un domaine très large et même varié, il est indispensable que les acteurs qui sont censés y travailler soient formés, afin d'être en mesure de mener à bien et de manière sereine et professionnelle leurs activités d'enseignement. Malheureusement ça semble loin d'être le cas, car certains indiquent manquer de formation comme le montre l'extrait suivant :

*Hummm, les difficultés sont énormes par ce que déjà, il manque de formation. Les enseignants manquent de formation liée à l'éducation inclusive. L'éducation inclusive est un tout dans lequel il y a beaucoup de ehh, troubles différents. Et dans nos recherches un tout petit peu, on a pu déceler au moins six troubles 10 sans compter ehhh les TSA (Troubles du Spectre de l'Audition). Maintenant quand on a des enseignants n'étant pas*

*formés, les établissements n'ont plus de leçons et aujourd'hui, nous avons très peu d'écoles qui parlent de l'éducation inclusive et par conséquent, ne mettent, ne peuvent donc pas mettre des moyens puisque qu'elles ne, les écoles ne savent pas de quoi il s'agit et voilà la réelle difficulté que nous rencontrons.*

Comme on peut le voir, la plainte invoquée par cet enseignant témoigne de l'étendue du domaine notamment en termes de troubles à prendre en charge dans le cadre d'une pédagogie inclusive. N'ayant pas été familiarisés à la gestion de ces troubles, cette situation entraîne une absence de leçons, due à une incompréhension même de ce qu'est véritablement l'éducation inclusive. De plus, les programmes des écoles normales d'instituteurs n'offrent pas encore des formations en rapport avec l'éducation inclusive. Ce n'est que très récemment que les enseignants de cette catégorie d'établissements ont commencé à recevoir les rudiments de formation qui puisse les préparer à la prise en charge des enfants en situation de handicap. Cette situation nous semble poser un autre type de contrainte, celle liée à la qualité de la formation qui est une formation approximative. C'est ce qu'il ressort de cette déclaration :

*L'autre difficulté c'est une formation approximative des enseignants par rapport à l'accueil des enfants ayants des déficiences par ce que les enseignants sortis des écoles normales des instituteurs ne sont pas formes pour pouvoir accueillir les enfants ayant des difficultés soit, d'apprentissage ou alors ayant des déficiences. Ils ne sont pas formes, ce n'est que récemment que nous avons commencé à leur donner quelques notions de base pour pouvoir s'occuper de ces enfants ayant des, des enfants en situation de handicap.*

Toujours en termes de contraintes liées à la formation, on peut évoquer la méconnaissance de la langue des signes. En effet, un autre enseignant évoque un manque de formation liée à l'apprentissage des systèmes linguistiques des élèves à besoins particuliers. C'est ce qui ressort de la déclaration suivante : « *ehh les enseignants qui doivent être forme dans l'étude du braille, de la langue des signes ainsi que les enseignants formes pour enseigner les*

*élevés qui ont des troubles déficientes intellectuelles* ». Quand on connaît l'importance de ces éléments dans le système enseignement-apprentissage, ce dernier étant essentiellement une situation de communication, elle apparaît comme une réelle contrainte dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Ce manque de formation des enseignants sur la question de l'éducation inclusive n'est pas sans conséquence dans le processus enseignement-apprentissage. La difficulté à les prendre en charge amène certains enseignants à avoir de la difficulté à les accepter car se sentant inaptes à les encadrer avec une pédagogie adaptée. C'est ce qu'on peut lire dans l'extrait suivant :

*ehhh, déjà pour dire vrai, ça a été difficile d'accepter ce genre d'élèves. Pourquoi, par ce que en principe, on devrait avoir un minimum de formation pou ehh aborder , vous voyez par exemple un enfant autiste, avec les différents types d'autisme, il faut savoir déceler d'abord, est ce qu'il s'agit d'un autisme lie à la dysorthographe, a la dyscalculie ou à un autre, maintenant, il faut déterminer si en utilisant des méthodes affectives , ça veut dire, il faut déjà essayer de le connaître , déjà essayer de se rapprocher de lui pour savoir par quelle ehhh , comment je peux expliquer ça ? Par quelle méthode passer, par quelle technique il faut passer pour entrer... être... atteindre sa compréhension.*

### **3.2. Contraintes liées à la pédagogie**

Parlant des contraintes liées à l'organisation de la pédagogie générale, elle fait référence à la configuration des enseignements et à la politique qui l'oriente. Au niveau du programme, dans son sens pédagogique, il se pose le problème de permutation des méthodes de lecture. En effet, certains enseignants avouent que les techniques d'apprentissages qui ont actuellement cours dans les établissements ne permettent pas un réel déploiement de l'éducation inclusive dans la salle de classe. Il est possible de percevoir cette idée dans l'extrait suivant :

*Généralement, les difficultés les plus rencontrées sont dans le cadre de la lecture. La lecture par ce que ehhh aujourd'hui, avec les méthodes d'enseignement qui ont permutes à certains moments, on est parti de la lecture*

*syllabique il y a quelques années, on est passé à la lecture à, à point de départ globale, ce qui n'est pas facile pour un enfant par ce qu'on ne peut pas partir d'une phrase pour arriver a, au son à étudier. Donc il a fallu qu'on prévoie pour ramener à la méthode syllabique revisitée [...].*

Dans l'enseignement de la lecture, les enseignants ont du mal à appliquer la méthode mixte à point de départ global qui est la technique en vigueur, car plus à l'aise avec la méthode de lecture syllabique. Face à cette difficulté, ils recourent à une révision de la lecture syllabique pour mener leurs enseignements. Toutefois, en dépit de cette adaptation aux contingences de terrain, un autre problème auquel font face les enseignants est l'approche de conception et d'implémentation des programmes. De l'avis de certains de ces acteurs, ils sont bloqués par la démarche d'implémentation des programmes, qui se fait en grande partie de manière *top-down*. À travers cette approche, les enseignants sont réduits à de simples exécutants cloisonnés à mettre en œuvre les instructions telles que prescrites. Par conséquent, dans leurs tâches, ils se déploient pour que les élèves aient le minimum pour la classe supérieure. On peut appuyer cette idée avec l'extrait suivant :

*[...] Mais, même là il y a des difficultés parce qu'aujourd'hui, on appuie ehhh les objectifs donnés par notre hiérarchie, ne nous permettent pas d'appuyer sur ces difficultés par ce que l'enfant, on cherche à peine à ce qu'il aille un certain minimum pour qu'il aille en classe supérieure alors qu'à la base, il fallait créer un homme dans quelque, dans quelqu'un de vide. C'est assez compliqué aujourd'hui et ça fait qu'on a des enfants qui viennent et n'ont pas une bonne base et ça devient difficile dans la classe supérieure et je crois, le seul véritable problème que nous rencontrons aujourd'hui, c'est le problème de lecture par ce que quand un enfant n'arrive pas à lire comme il se doit, et écrire, c'est vraiment compliqué mais comme rien n'est impossible à un enseignant qui a de la volonté, on trouve*

*quand même des méthodes pour revoir , pour améliorer  
et pour amender ces difficultés.*

Par ailleurs, le manque de formation fait que les enseignants aient du mal à tenir une classe dans laquelle on retrouve des élèves à besoins spécifiques. C'est ce qui ressort de l'extrait suivant :

*« Then the third issue we have to do is pedagogy. Ok, if you have to do the instrument, are the teacher will be too able to effectively teach the children with special needs the way that supposed to be taught, this are the difficulties that we have ».*

Ces problèmes de formation sont eux-mêmes liés à un autre problème de la nouveauté de l'éducation inclusive, car elle est un champ d'éducation qui n'est pas très bien connu dans l'environnement de l'éducation de base au Cameroun et surtout au niveau des établissements. C'est du moins ce qui se dégage de la déclaration suivante : *« Comme difficulté, donc, l'éducation inclusive est une nouvelle discipline que nous avons introduite dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement générale depuis les années 2023/2024 ».*

Dans cet extrait, nous constatons que certains responsables en charge de l'éducation inclusive confondent encore la politique de l'éducation inclusive à une quelconque discipline.

### **3.3. Contraintes liées aux ressources**

Notre travail de recherche nous a permis recenser plusieurs problèmes liés aux ressources dont les plus flagrants sont d'ordre infrastructurels, matériels, liés à l'orientation et financiers.

Pour ce qui est des problèmes infrastructurels, aux dires de certains acteurs, les établissements qualifiés comme étant des écoles inclusives n'ont pas les commodités nécessaires à l'accueil des personnes à mobilité réduite par exemple. Cette idée peut être perçue dans les extraits suivants : *« La première difficulté c'est les bâtiments adéquats pour recevoir les enfants ehhh, surtout pour ceux à mobilité réduite ».* La nature des bâtiments semble ne pas être en conformité avec les exigences infrastructurelles d'une école qui accueille les élèves à besoins spécifiques. C'est ce qui est perceptible dans l'extrait

suisant : « *Et au niveau de ces établissements, il faut que les bâtiments soient adaptés pour accueillir les enfants à mobilité réduite qui ne peuvent pas monter les escaliers par exemple* ».

D'autres participants évoquent des problèmes d'équipements qui nous semblent rentrer toujours dans le cadre des infrastructures. Cette idée est visible à partir de l'extrait suivant : « *Then the four difficulty has to do with the use equipment, the acquisition of the equipment of the use of the equipment. Those are some of the difficulties that teacher would find of the field* ». Quand on sait que l'une des conditions pour parler d'éducation inclusive est l'accessibilité, c'est-à-dire la capacité à pouvoir accueillir tout élève, indépendamment de ses difficultés, une telle réalité semble soulever les contraintes infrastructurelles qui pèsent sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Un autre problème de ressource est celui relatif aux TICs. Etant à l'ère du digital, la mise à disposition de ces outils auprès des établissements et donc des acteurs est susceptible de participer à une meilleure pédagogie inclusive, comme tend à le montrer cet extrait : « *[...] il faut des ressources pédagogiques appropriées, il faut des ressources pédagogiques en TIC en rapport avec l'enseignement pour rendre les enseignements inclusifs* ».

Le troisième problème de ressource identifié est d'ordre matériel. Certains participants affirment ne pas être en mesure de travailler en raison du manque de matériel. C'est ce qui peut être perçu de la déclaration suivante :

*Hummm, la, sur ce point on a d'énormes difficultés. Parce qu'aujourd'hui, avec la pédagogie des projets par exemple, nous sommes dans un contexte où il n'y a pas de matériel et l'enseignant est un créateur, un inventeur, je peux même dire que l'enseignant d'aujourd'hui n'est devenu l'homme poubelle qui utilise les bacs à ordures afin d'avoir un matériel qui lui permette d'enseigner pour que le processus soit en cohérence avec les objectifs donnés.*

L'absence de matériel amène donc les enseignants à se débrouiller à travers un recours quasi systématique à la poubelle pour avoir le matériel nécessaire à la dispensation de leurs enseignements dans le cadre précis de la pédagogie par projet. Selon certains

participants, bien que des documents et même les livres aient été revus, le matériel quant à lui reste absent alors même qu'il est indispensable pour l'apprentissage par la pratique. L'illustration de cette idée est perceptible dans l'extrait suivant :

*Bien après l'apparition des curricula, on a essayé d'adapter les documents, les livres, particulièrement aux objectifs visés mais seulement les livres ne peuvent pas être les, le seul matériel par ce qu'aujourd'hui, quand nous devons parler du Learning by Doing, nous avons besoin d'un matériel concret pour la majorité des cas et cela n'est pas. C'est pour cela que nous sommes obligés d'aller vers les poubelles si possibles pour recycler et voir avec les élèves, concevoir des, un matériel adéquat pour pouvoir enseigner.*

En plus de cette situation difficile, certains estiment n'avoir jamais entendu ni eu de ressources pour pallier à cette situation. C'est ce qui transparaît dans la déclaration suivante :

*Ehhh, à moins que je n'en sois pas informé, mais je crois que non. Je crois que non, d'autant plus que pour avoir travaillé dans plusieurs écoles, je pense que je n'ai jamais entendu parler de ressources ou de dons en ressources qui puissent permettre de de d'apporter notre plus à cette éducation*

Cette absence ne semble pas être anodine si on l'aborde de manière systémique. C'est dans cette optique que la prochaine section s'attèlera à démontrer qu'elle est la conséquence d'un problème d'orientation de l'éducation inclusive.

Pour ce qui est du problème lié à l'orientation sur l'éducation inclusive, Comme on le dit de coutume, l'implémentation d'une politique est fonction de comment elle est conçue et de la stratégie générale qui la porte. Dans le cas de cette catégorie de problème, on note une absence de politique éducative relative à l'éducation inclusive, ainsi qu'un problème de budget, de perception des acteurs sur l'éducation inclusive et d'ineffectivité de l'éducation inclusive.

Parlant de l'absence d'une politique de l'éducation inclusive, des acteurs au niveau méso indiquent que cette politique fait face au fait qu'il n'existe pas de politique éducative comme on peut le percevoir dans l'extrait suivant :

*Les difficultés sont de plusieurs ordres hienn. Il y a d'abord la première difficulté, c'est qu'il n'y avait pas de politique nationale de l'éducation inclusive au Cameroun. Donc à partir de cet instant, c'était un peu la navigation à vue. Heureusement entre temps donc, on a essayé de rédiger cela et au jour d'aujourd'hui nous avons déjà une politique qui est en train d'être établie, qui sera finalisée, qui est même déjà finalisée mais qui va être validée techniquement au niveau stratégique dans les tous prochains jours. En attendant cette validation, nous avons commencé déjà à inscrire certaines des actions de cette politique dans le budget du MINEDUB avec une meilleure vue sur ce qu'il y a des objectifs à atteindre.*

Dans cette déclaration, le participant indique que l'éducation inclusive ne fait pas encore l'objet d'un programme, au sens de déclinaison de la politique éducative pour résoudre des problèmes concrets. L'éducation inclusive était en grande partie gérée d'une manière non structurée en raison de l'absence d'un plan directeur définissant clairement les actions à exécuter dans le temps pour la matérialiser. Il n'y avait donc presque pas d'objectifs clairement définis dans ce sens.

Une des conséquences du problème précédent est liée au budget. N'ayant pas un plan qui indique les objectifs à poursuivre, les moyens financiers eux-aussi devenaient logiquement absents. Par conséquent, il devient difficile de mettre véritablement en œuvre la politique éducative, comme le témoigne cette déclaration :

*L'éducation inclusive nécessite beaucoup de moyens, beaucoup de moyens ehhh d'abord pour les aménagements des environnements scolaires, pour soutenir les besoins éducatifs des apprenants a besoin spécifique, pour encourager les enseignants qui enseignent dans ces écoles par ce que enseigner dans une école inclusive aujourd'hui, c'est un surcroit de travail par rapport aux écoles ordinaire [...] Dans il faut beaucoup de moyens et nous n'en avons pas et heureusement la politique a prévue qu'on développe des partenariats a tous les niveaux pour qu'on puisse atteindre les objectifs. Dans ce sens, il est prévu que les pouvoirs publics supportent la mise en œuvre à hauteur de 65% et les partenaires techniques et financiers nationaux et internationaux à hauteur de 35%.*

On note à partir de ce propos que l'éducation inclusive est gourmande en matière de moyens financiers. En dépit du manque de stratégie relative à l'éducation inclusive au Cameroun et qui est actuellement en train d'être corrigé, le participant note que le défaut de moyens a été comblé par des partenariats que le ministère a noué avec d'autres entités. Malgré cet appui des partenaires, le problème des ressources financières pour l'implémentation de l'éducation inclusive en tant que politique reste prégnante.

Le problème de budget a une incidence sur la perception que les acteurs ont de l'éducation inclusive. Compte tenu du fait qu'une manque de planification ait été évoquée, il nous semble tout à fait logique que l'éducation inclusive soit peu connue ou méconnue. C'est l'idée qui ressort des extraits suivants :

*Bon, la deuxième difficulté est que la notion d'éducation inclusive en générale reste encore mal perçue si non inconnue de la grande majorité des acteurs de l'éducation. C'est déjà pourquoi dans la politique validée, il y a une action dédiée à la mobilisation communautaire pour essayer de démocratiser ce concept au niveau de communautaire de manière à impliquer tout le monde dans sa mise en œuvre dans notre pays.*

Un autre enseignant abonde dans le même sens mais en insistant sur la difficulté à cerner les cas des élèves à besoins particulier, comme le témoigne l'extrait suivant :

*Nous n'avons pas la parfaite connaissance et c'est encore plus facile par ce que les troubles étant différents, nous avons des difficultés à les cerner. Nous avons des difficultés par ce que pour un enfant qui a des problèmes de dysorthographe, nous ne savons pas si c'est la dysorthographe ou si c'est la dyscalculie ou si c'est, il faudrait même déjà savoir quels sont les différents maux qui entourent ce ehhh ce ce ce cas des, ces cas inclusifs.*

Selon les propos de ce participant, cette absence est la conséquence d'une absence de démocratisation du concept d'éducation inclusive. Or, si un plan avait existé, une telle difficulté aurait eu plus de chance d'être levée, un plan impliquant d'une certaine manière des actions de communication.

Pour un autre participant, un cadre notamment, la méconnaissance substantielle de l'éducation inclusive n'est pas que le

fait des enseignants sur le terrain. Elle concerne également certains acteurs du ministère de l'éducation de base, comme l'indique la déclaration suivante :

*Talking about putting in place the national inclusive education policy in Cameroon, we have prime many challenges. First, the first is problem of difficulty in braking through the concept. If you find it difficult to concept the inclusive education is something that can work. And so because people did not know far much about the concept as education, given at the level of the ministry, the may turn to block. Some of the ideas, some of the policies that we want in the shirt. And people will be ..... why dies, and the wise time because they do not understand, what put inclusive education is all about. So they are a first the honor of endurance at the level of the educational take holder beginning form in the ministry.*

Par ailleurs, du fait de sa nouveauté et de sa faible vulgarisation, l'éducation inclusive donne souvent lieu à des divergences en terme de compréhension. Cette idée peut être illustrée à travers l'extrait suivant: « *Then the fourth difficulty has to do with the use equipment, the acquisition of the equipment of the use of the equipment. Those are some of the difficulties that teacher would find of the field* ».

Cette situation, couplée aux autres exposées plus haut, entraine un autre problème qui est celui de l'ineffectivité de l'éducation inclusive d'où la difficulté à trouver des écoles véritablement inclusives. C'est ce que témoigne cet extrait lorsque ce participant déclare :

*Comme difficultés que nous rencontrons, c'est de trouver les écoles de... a vocation inclusive au niveau de l'éducation de base. Certes avec l'organisme sciences-est, nous avons ehhh, l'école publique primaire inclusive de Nkoldongo, l'école publique primaire inclusive de Nkolbisson, l'école maternelle publique inclusive d'oyomabang, il y a aussi a Mbalmayo, Oyak et autres. Donc, comme difficulté principale difficulté, c'est de trouver les établissements qui vont accueillir les enfants à besoin éducatif spécifique.*

Eu égard à ce qui précède, la conséquence finale des problèmes qui viennent d'être présentées sur la base des propos des participants

est qu'il est difficile de trouver au niveau du primaire, des établissements en mesure d'accueillir et de prendre en charge toute catégorie d'apprenants.

#### 4. Discussion des résultats

Les résultats de cette étude indiquent trois principales difficultés auxquelles font face l'éducation inclusive auprès des participants : les contraintes liées à la formation, les contraintes liées aux ressources et les contraintes d'ordre pédagogique. La première catégorie montre que les difficultés relèvent d'un manque de formation, d'une formation approximative et d'une méconnaissance du langage des signes. La deuxième catégorie de difficultés indique que l'éducation inclusive a du mal à s'implanter du fait d'un manque d'infrastructures (en termes d'équipements, d'outils TIC et de matériel didactique), manque de matériel, un manque de visibilité sur l'orientation générale de l'éducation inclusive ainsi qu'un manque de budget. La dernière catégorie pointe des difficultés liées à la pédagogie. Elle montre que les enseignants ont des difficultés à alterner méthode de lecture globale et méthode de lecture syllabique et à tenir les élèves à besoins spécifiques.

Les difficultés liées à la formation ainsi que celles liées à aux ressources peuvent être comprises à la lumière de la théorie de la contingence. Les résultats liés à ces deux catégories de difficultés indiquent que le problème de l'éducation inclusive est d'ordre organisationnel. En d'autres termes, les difficultés de formation et de ressources sont liées à la configuration de l'éducation inclusive en elle-même parce que n'ayant pas une structure claire. L'éducation inclusive en tant que plan n'a pas une organisation bien structurée. Dans le sens de la théorie de la contingence structurelle, on peut dire que le système technique ne fait réellement pas office de régulateur dans l'administration générale de la politique d'éducation inclusive. Par conséquent le travail a du mal à se formaliser comme cela se doit (Mintzberg, 1998). L'éducation inclusive étant nouvelle, la technostructure manque de spécialistes pour véritablement mener à bien le travail de formation pour le déploiement des enseignants (Mintzberg, 1998).

L'autre chose est que cette situation indique est le fait que le système technique n'est pas assez sophistiqué du fait d'un manque de fluidité de la technostructure. Ce qui déteint sur la structure administrative et les mécanismes de liaison entre le sommet stratégique et le centre opérationnel. Le travail du sommet stratégique peut ici être remis en cause, car c'est depuis ce sommet que les stratégies du centre opérationnel peuvent être appréciées, et envisager ainsi leur opérationnalité, du point de vue de leurs actions. Cet état de fait est la preuve que nous sommes en présence d'une structure simple (Mintzberg, 1998).

Ce problème de structure a une incidence sur les activités de formation en ceci que les enseignants n'acquièrent pas les compétences nécessaires à leurs pratiques. De plus, ce travail de formation nécessite un ensemble de commodités en termes de ressources afin de capaciter convenablement les enseignants. Or, comme nous l'avons vu, ces derniers se plaignent de ne pas disposer d'infrastructures, d'équipements, de matériels etc. Du point de vue de la théorie des contraintes, la formation apparaît comme étant le chemin critique dans la politique d'éducation inclusive (Goldratt, 1984 ; 1992). En d'autres termes, les problèmes de ressources et de formation constituent des éléments qui retardent la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive au Cameroun.

En ce qui concerne les difficultés liées à la pédagogie, on peut percevoir que les enseignants qui constituent le centre opérationnel ne sont pas assez outillés pour implémenter les pratiques associées à l'éducation inclusive. Là encore, on peut voir, du point de vue de la théorie de la contingence structurelle, que le centre opérationnel ne soit pas en capacité de se déployer. Du point de vue de la théorie de la contingence structurelle (Mintzberg, 1982 ; 1990a, 1990b), cette situation peut être liée à l'âge de l'organisation qui ne s'est pas encore accommodée à la question de l'inclusion. Cette dernière lui étant nouvelle, le centre opérationnel (les enseignants) ont du mal à la manipuler. Cette situation devient donc une contrainte liée à la structure de l'éducation inclusive, traduisant ainsi une organisation à configuration simple. Du point de vue de la théorie des contraintes, les difficultés liées à la pédagogie tendent à montrer que dans le processus d'enseignement-apprentissage, du moins en ce qui concerne les techniques de lecture, il est difficile pour les enseignants d'appliquer

la méthode en vigueur. De ce point de vue, la pédagogie constitue un chemin critique dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

## Conclusion

La présente étude s'est attelée à identifier les contraintes liées à l'implémentation de l'éducation inclusive dans le sous-secteur de l'enseignement de base au Cameroun. Au terme de l'analyse, il ressort qu'il existe trois grandes catégories de contraintes : celles liées à la formation, à la pédagogie et aux ressources. À la lumière des théories de la contingence structurelle et de la théorie des contraintes, on déduit que l'éducation inclusive obéit à une configuration mécaniste et que les moyens constituent la principale chaîne critique. L'une des plus-values de cette étude est le modèle d'analyse bidimensionnel qu'elle a mobilisé pour sa grille d'analyse. En guise, d'avenue de recherche, l'on pourrait s'intéresser aux dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'éducation inclusive au Cameroun.

## Références

Fonkoua Pierre (2018), *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : adaptation et apprentissage dans le système éducatif*, cahiers africains de recherche en éducation, N°13, L'Harmattan.

Handicap International (2014), *Outils et ressources pour l'éducation inclusive*, Kit de formation d'enseignants.

Hoffmann Michael J. (1999), *Constructivism and Complexity Science: Theoretical Links and Empirical Justification*, In paper for ISA meeting.

Jaeck Pierre (2014), *Pratiques managériales et theory of constraints: le cas d'une entreprise de taille intermédiaire (ETI) française dans le secteur des services*, Thèse de Doctorat non publié, Université de Strasbourg, <https://theses.hal.science/tel-01126855/>

Mintzberg Henry (1990), *The design school: reconsidering the basic premises of strategic management*, Strategic management journal.

Mintzberg Henry (1990), *Voyage au centre des organisations*.

Mintzberg Henry et Romelaer Pierre (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Ed. d'organisation.

Rouleau Linda (2011), *Théories des organisations, approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*, Puq.

Sightsavers (2011), *Document d'orientation de politique, Faire de l'éducation inclusive une réalité*, [www.sightsavers.org](http://www.sightsavers.org).

Sightsavers (2018), *L'éducation inclusive pour les enfants handicapés, Manuel de formation des enseignants*. Volume 1.

Tchombe, Therese M. S. (2017), *Epistemologies of inclusive education and critical reflexivity for pedagogic practices in primary years*, In *Inclusive education in African contexts*, Brill.

Tchombe Thérèse (2017), *Rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*, Center for Child and family development and education,/ Unesco chair Cameroon.

Unesco (2003), *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education, A challenge and a vision*. Unesco.

Unesco. (2005a), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Repéré à <http://www.unesco.org>.

Unicef (1989), *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, Article 2.

Vienneau Raymond (2006), *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*, In Dionne Carmen et Rousseau Nadia *Transformation des pratiques éducatives, La recherche sur l'inclusion scolaire*, Collection éducation-recherche, Québec Presses de l'Université du Québec.

[wikipedia.org](http://wikipedia.org). consulté le 10 Mars 2019.