
Défis De La Planification Dans La Mise En Œuvre De L'éducation Inclusive : Cas De L'Enseignement Primaire AU Cameroun

ASSOMO ATSAMA Fanny-Olive
Université de Yaoundé I
Doctorante en sciences de l'éducation
assomofannyolive@mail.com

Cet article recentre le débat sur les défis de la planification dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'enseignement primaire au Cameroun. Nous partons du constat de plusieurs incohérences entre les politiques éducatives et la rétention des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans les écoles ordinaires les plus évoquées, mais aussi les plus controversées. Or, face à l'engagement de l'État camerounais à promouvoir l'EI dans son système éducatif, et dans une perspective systémique au regard de l'embarras suscité, une question fondamentale est posée : dans quelles mesures la planification assure-t-elle une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive? En guise de réponse anticipée à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle le cadre de planification ne permet pas d'implémenter de manière efficace et efficiente la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'enseignement primaire au Cameroun. La méthodologie sous-jacente donne lieu à une étude mixte. Cette hypothèse a été clarifiée à travers les théories contingente et rationnelle de la planification.

Mots clés : défis- planification- mise en œuvre – enseignement primaire

Abstract

This article refocuses the debate on the challenges of planning for the implementation of inclusive education in primary schools in Cameroon. We begin with the observation of several inconsistencies between educational policies and the retention of children with special educational needs in mainstream schools, the most frequently cited but also the most controversial. Given the Cameroonian government's commitment to promoting inclusive education within its education system, and considering the systemic challenges this has created, a fundamental question arises: to what extent does planning ensure the effective implementation of inclusive education? As a preliminary answer to this question, we formulated the general hypothesis that the current planning framework does not allow for the effective and efficient implementation of inclusive education in primary schools in Cameroon. The underlying methodology is a mixed-methods approach. This hypothesis was further refined through the lens of both contingency and rational planning theories.

Keywords: Challenges - Planning - Implementation - Primary Education

Introduction

La philosophie qui sous-tend l'éducation inclusive est une conception du monde social qui « déplace les grilles de lecture des inégalités et réinvente celles qui entourent la légitimité scolaire en développant les programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins (Ebersold, 2009). Au Cameroun, les conditions nécessaires pour sa mise en œuvre dépendent étroitement du statut économique et des réformes engagées à cet effet. Pour la plupart de ces facteurs, il semble plausible qu'ils contribuent à la réalisation d'une école inclusive bien qu'il manque encore de preuves pertinentes pour cette mise en œuvre. Dès lors, l'éducation inclusive dépend de la mise en œuvre d'un certain nombre d'indicateurs liés à condition que plusieurs ensembles composés de facteurs légèrement différents puissent faire l'affaire.

Contexte

Au Cameroun les réformes visant à créer un système éducatif pleinement inclusif ont développé trois principaux axes stratégiques qui sont : l'amélioration de l'accès et la protection sociale des personnes à besoins spécifiques; l'accroissement de la participation des personnes à besoins spécifiques au processus d'enseignement/apprentissage ou de formation, aux systèmes d'évaluation et enfin à l'amélioration de la gouvernance et le développement des partenaires en vue d'optimiser la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation inclusive. La planification **apparaît** à cet effet comme une démarche sans laquelle l'objectif transformationnel du système éducatif en vaste chantier inclusif ne saurait être effectif.

La reconnaissance de l'éducation comme un droit humain fondamental a été signée par la Déclaration universelle des droits de l'homme depuis 1948 au terme de laquelle « toute personne a droit à l'éducation ». Celle-ci prône indubitablement en son article 1^{er} la dignité et l'égalité de tous les hommes. L'article 26 quant à lui met un accent particulier sur ce droit à l'éducation. Il stipule que : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'éducation élémentaire et fondamentale. L'enseignement élémentaire est obligatoire...* ».

II. Cadre théorique

II.1. La théorie de la contingence de la planification.

La théorie de la contingence de la planification conceptualise diverses modalités d'adaptation en fonction des contraintes contextuelles pouvant être de plusieurs natures : politique, économique, démographique, éducatives et sociales. Ainsi le processus de planification s'inscrit dans la prise en

compte de l'environnement externe fluctuant. (Mintzberg, 1990) fut l'un des défenseurs de cette conception en préconisant que les plans formels soient supplantés par une stratégie de veille active, de recours aux informations informelles, d'activation de réseaux. La conception de l'action de planification sous-tendue par la théorie de la contingence est résumée en ces termes par : lorsque les gestionnaires jugent l'environnement stable et faiblement complexe, ils estiment que les informations nécessaires sont à la fois connues et disponibles, et, en conséquence, leurs niveaux d'incertitudes sont faibles. Lorsque l'environnement est perçu comme trop complexe ou changeant, les gestionnaires sont confrontés soit à un surplus d'informations, soit au défi de rester à jour malgré des informations sans cesse nouvelles, les niveaux d'incertitude sont modérés. En revanche, l'incertitude est élevée lorsque les gestionnaires estiment l'environnement hautement complexe et changeant dans ce cas ils auront sans doute à leur disposition une masse substantielle d'informations, mais il leur sera difficile de les traiter ».

L'idée sous-tendant la thèse de la contingence est que les organisations adaptent le contenu de leurs stratégies aux paramètres de l'environnement pour pouvoir les mettre en œuvre de manière efficace. La théorie de la contingence peut s'illustrer dans le cadre de l'EPT par l'adaptation de Dakar à la mobilisation des fonds externes.

b) Théorie rationaliste

Pour (Kamuzinzi et al, 2009 p. 86) « *la théorie rationaliste sert de référence à plusieurs plans d'éducation d'action éducative dans la plupart des pays en développement.* » Dans cette perspective, les plans "Éducation Pour Tous" adoptés par ces pays et plus particulièrement ceux de l'Afrique subsaharienne au sortir de la conférence de Joamtien de 1990 et réactualisés au sommet de Dakar peuvent être qualifiés de rationalistes ». A l'échelle nationale, cette planification se caractérise par sa rigidité et ne permet pas la prise en compte d'initiatives de la part des acteurs. Ces derniers comme des exécutants s'inscrivent dans la vision définie formellement par les décideurs en la mettant en œuvre pour réduire davantage les écarts entre les objectifs du plan et les réalités du terrain. Au plan pédagogique, l'attitude de l'enseignant devient anxigène lorsque la réalité s'écarte de son plan et plus agréable lorsque celle-ci s'y conforme. Ainsi il éprouve moins de satisfaction à voir les élèves travailler qu'à pouvoir réaliser son plan de leçon. Dans la théorie rationaliste, l'outil de planification devient un programme, une contrainte extérieure à suivre à la lettre. La théorie rationaliste ne manque pas des limites relatives à sa rigidité et à son optimisme concernant l'impact positif de l'action formelle de planification sur les performances organisationnelles. Diagnostic de la structure de départ, définition des objectifs et opérationnalisation des objectifs en actions concrètes.

III. Hypothèses

Hypothèse générale : il existe un lien entre les défis du cadre de planification et la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Nous avons opérationnalisé cette HG en 2 hypothèses de recherche :

- **HR1** : « *Les défis liés à la dimension politique et réglementaire ne permettent pas une mise en place efficace de l'éducation inclusive* ».

-**HR2** : « *Les défis relatifs à la coordination ne permettent pas une mise en place efficace de l'éducation inclusive* ».

IV. Méthodologie

IV.1. Type d'étude

Cette étude est de type relationnelle car elle présente un lien de cause à effet qui met en relief l'impact du cadre de planification sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'enseignement primaire au Cameroun.

IV.2. Site de l'étude

Cette étude a été menée dans 5 Départements de la région du Centre, parmi lesquels la Haute-Sanaga; la Lékié; le Nyong et Mfoumou; le Mfoundi et le Nyong et So'o.

Tableau No 1 : site de l'étude

Départements	Chefs-lieux
Haute-Sanaga	Nanga-Eboko
Lékié	Monatéle
Nyong-et-Mfoumou	Akonolinga
Mfoundi	Yaoundé
Nyong-et-So'o	Mbalmayo

IV.3. Analyse descriptive de la population

Nous étudions la mise en œuvre de l'EI et les défis du cadre de sa planification au niveau macro, méso et micro. Dès lors, notre population d'étude est constituée : de responsables de l'éducation des ministères de l'éducation de base (MINEDUB); des décideurs politiques qui élaborent et mettent en œuvre les politiques d'EI ; des experts et chercheurs en éducation qui ont une vision globale des

tendances et des défis dans ce domaine, des représentants d'organismes internationaux qui travaillent sur les questions d'EI. C'est dans cette population que nous avons construit, par échantillonnage aléatoire et stratifié, un échantillon de 300 sujets.

IV.4. Analyse descriptive de l'échantillon

L'échantillon est la fraction réduite et représentative de la population ou d'un ensemble statistique auprès duquel le chercheur doit collecter les données. Nous avons décrit notre échantillon par rapport aux mêmes critères sociodémographiques que ceux de la population :

Tableau No 2: Distribution des sujets de l'échantillon selon l'âge et le genre

	20-25 ans	25-30 ans	30 et +	Total
Hommes	11	32	27	70
Femmes	18	15	17	50
Total	29	47	44	120

Le tableau ci-dessus montre que notre échantillon est composé d'individus qui ont dépassé la trentaine. En effet, les sujets âgés de 20-35 sont 29, ceux de 35-50 sont 47 et ceux âgés de plus de 50 ans sont 44.

IV.5. INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Pour collecter les données, nous avons élaboré un questionnaire selon les principes édictés par Mucchielli (1975). Le questionnaire est un document qui contient l'ensemble des questions que le chercheur pose aux sujets à propos des référents empiriques variables (dépendante et indépendante) de l'étude. Nous avons choisi le questionnaire d'auto-administration où le sujet est seul devant le document écrit pour y répondre aussi par écrit. En fait, il s'agit d'échelles de mesure de 4 points élaborée selon le modèle de Likert (1961, 1976) où un répondant se situe, selon son degré d'accord ou de désaccord avec l'opinion exprimée dans l'item, dans une échelle de réponses hiérarchiques.

IV.6. PROCÉDURE DE L'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

L'analyse de nos données empiriques s'est effectuée en 2 phases suivantes :

- 1) l'analyse qualitative des données empiriques. Elle a consisté en la saisie des données, le dépouillement, l'application des tests de vérification, l'illustration des données.
- 2) l'analyse inférentielle des données. Elle a consisté en :
 - la transformation des données qualitatives en données quantitatives par l'élaboration, pour chaque item fondamental, des tableaux de distribution des réponses des sujets.

- l'analyse croisée des données de ces tableaux par le logiciel SPSS version 10 pour avoir les tableaux de contingences des réponses par rapport aux variables et indicateurs de l'étude, du Khi carré de contingence et des mesures symétriques.

V. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

V.1. La présentation et l'analyse descriptive de HR1.

Tableau N° 3 : Répartition des réponses des sujets relative à la dimension politique et réglementaire.

Q30	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	10	8,30	9	7,47	23	19,09	28	23,24	70
Femmes	16	13,28	8	6,64	14	11,62	12	9,96	50
Total	26	21,58	17	14,11	37	30,71	40	33,20	120

La dimension politique et réglementaire à la lumière de ce tableau semble ne pas être convaincre nos répondants (33,30%) qui pensent que les lois et politiques élaborées par les gouvernants n'ont pas de réel impact dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive au dans l'enseignement de base au Cameroun.

V.2. La présentation et l'analyse descriptive relatives à HR2

Tableau No 4 : Répartition des sujets à la question relative aux défis de coordination.

Q40	Très forts		Forts		Faibles		Très faibles		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	10	8,3	14	11,66	24	20	22	18,33	70
Femmes	8	6,66	12	10	10	8,33	20	16,66	50
Total	18	15	26	21,66	34	28,33	42	35	120

Les sujets ayant répondu à cette question pensent majoritairement (35%) que les défis relatifs aux contraintes de coordination restent faibles.

V.3. La vérification des hypothèses

V.3.1. Vérification de HR1

Tableau No 5 : Tableau de contingence des réponses des sujets

Tableau croisé						
Effectif						
		Les défis inhérents à la dimension politique et réglementaire du cadre de la planification de l'EI sont faibles				Total
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
La mise en place de l'EI est très efficace	Très vrai	22	0	0	0	22
	Vrai	4	17	4	6	31
	Faux	0		33	0	33
	Très faux	0	0	0	34	34
Total		26	17	37	40	120

Le tableau ci-dessus montre que 43 des sujets (35,69%) contre 74 (61,42%) affirment que la mise en œuvre de l'EI est très efficace car, les défis inhérents à la dimension politique et réglementaire du cadre de la planification sont faibles. On conclut donc que la majorité des sujets trouve que la mise en œuvre de l'EI n'est pas efficace car les défis inhérents à la dimension politique et réglementaire du cadre de sa planification sont forts.

Le tableau No 6 : Calcul du Khi-carré à l'hypothèse de recherche N^o1

Tests du Khi-deux			
	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	360,000 ^a	9	0,000
Rapport de vraisemblance	329,523	9	0,000
Association linéaire par linéaire	119,000	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellule (6,2%) a un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,03.

Le tableau ci-dessus montre que le : χ^2 cal = 0,0000, 0020. Or χ^2 lu = 3,84. Donc, χ^2 lu < χ^2 cal. Il y a donc un lien de contingence entre la mise en œuvre de l'EI et les défis inhérents à la dimension politique et réglementaire du cadre de planification.

Le tableau No 7 : Calcul du coefficient de contingence à l'hypothèse de recherche N^o1

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	0,866	0,000
Nombre d'observations valides		120	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Le tableau ci-dessus montre que le coefficient de contingence (C) est = 0,86. Donc le lien de contingence trouvé est très fort. Ainsi, il apparaît clairement que HR1 est confirmée : les défis relatifs à la dimension politique et réglementaire du cadre de la planification ne permettent pas une mise en place efficace de l'éducation inclusive.

V.2.2. La vérification de l'hypothèse de recherche N^o 2

Tableau No 8: distribution des répondants selon les défis de coordination.

Tableau croisé						
Effectif						
		Les défis de coordination du cadre de planification de l'EI sont faibles				Total
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
La mise en œuvre de l'EI est très efficace.	Très vrai	18	4	0	0	22
	Vrai	0	22	1	8	31
	Faux	0	0	33	0	33
	Très faux	0	0	0	34	34
Total		18	26	34	42	120

Le tableau ci-dessus montre que 42 des sujets (36,52%) constituant la majorité pensent que les défis de coordination du cadre de la planification sont faibles.

Tableau No 9 : calcul du Khi-carré de l'hypothèse No 2

Tests du Khi-deux			
	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	325,516 ^a	9	0,000
Rapport de vraisemblance	295,948	9	0,000
Association linéaire par linéaire	114,898	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (6,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,22.

Le tableau ci-dessus montre que le : χ^2 cal = 325,516. Or χ^2 lu = 3,84. Donc, χ^2 lu < χ^2 cal. Il y a donc un lien de contingence entre la mise en œuvre de l'EI et les défis relatifs à la coordination du cadre de sa planification.

Tableau No 10 : Calcul du coefficient de contingence de l'hypothèse No 2

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	0,855	0,000
Nombre d'observations valides		120	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Le tableau ci-dessus montre que le coefficient de contingence (C) est = 0,85. Donc le lien de contingence trouvé est très fort. Ainsi, il apparaît clairement que HR 2 est confirmée : Les défis de coordination du cadre de la planification ne permettent pas une mise en place efficace de l'éducation inclusive.

VI. INTERPRÉTATION DES HYPOTHÈSES

VI.1. INTERPRÉTATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE No 2

L'hypothèse N^o 1 signifie que les politiques et règlements camerounais sur l'EI ne sont pas souvent adaptés pour la soutenir. Selon le MINEDUB (2018), les politiques éducatives doivent être révisées pour promouvoir l'EI et la participation de la communauté éducative toute entière. Njoya (2018) a montré que ces politiques ne prennent pas suffisamment en compte les besoins spécifiques particuliers.

La confirmation de l'hypothèse 2 suggère que les politiques et les réglementions en matière d'éducation jouent un rôle crucial dans la réussite de l'EI dans ce contexte. Selon nos résultats, les contraintes politiques et réglementaires peuvent imiter la mise en œuvre de l'EI en raison des facteurs tels que la manque de clarté dans les instructions officielles, l'insuffisance des ressources financières et humaines capables de comprendre et d'implémenter les politiques et normes en la matière, la résistance au changement de la part de certains acteurs impliqués dans l'éducation.

6.2. INTERPRÉTATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE N°2

L'hypothèse de recherche N°2 veut dire qu'au Cameroun, les différents acteurs impliqués dans l'éducation peuvent ne pas travailler ensemble de manière efficace pour soutenir l'EI. Selon une étude de l'UNICEF (2019), la coordination entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation est essentielle pour promouvoir l'inclusion et la participation de tous les élèves. Par exemple, une étude de Fopa (2020) a montré que les écoles camerounaises manquent de coordination entre les enseignants, les parents et les services de soutien pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

La confirmation de cette hypothèse suggère que la coordination entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation est cruciale pour la réussite de l'EI dans notre contexte. Selon nos résultats, les défis relatifs à la de coordination limitent la mise en œuvre de l'EI en raison de facteurs comme le manque de communication entre les différentes composantes de la communauté éducative (UNESCO, 2019), l'absence de mécanismes de collaboration et de coopération efficaces pour garantir la cohérence et la continuité des services (MINEDUB, 1018), la duplication des efforts et des ressources (Banque Mondiale, 2020), etc.

VI.3. Discussion

L'environnement est très complexe pour être appréhendé dans sa globalité; la connaissance des conséquences d'une décision est toujours partielle; il est difficile d'évaluer les conséquences futures d'une décision; le plus souvent, on n'examine qu'un nombre restreint de choix possibles. La théorie de la décision rationnelle suppose plus ou moins implicitement que le décideur soit capable de recueillir toutes les informations nécessaires sur l'environnement et son évolution, de prévoir et d'évaluer les conséquences de ses décisions.

Pour faire de l'éducation inclusive l'une des clés de l'édification de sociétés inclusives, il faut que tous les partenaires concernés s'accordent sur une vision commune, sous-tendue par diverses mesures spécifiques à prendre pour la mettre en pratique. L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant un développement et une approche multisectorielle impliquant tous les échelons du système.

VI.4 : Suggestions

On s'accorde à dire que pour réduire les obstacles à l'inclusion, il faudrait une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes, en associant notamment les membres des communautés locales, tels que les responsables politiques et religieux, les bureaux locaux chargés de l'éducation et les médias. Retenons qu'il n'y a pas de méthodes de mise en œuvre unique de l'éducation inclusive convenant à tous les individus et à toutes les situations, mais plutôt des pratiques

inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes. Ceci devra se faire suivant les exigences du contexte politiques de chaque pays.

Conclusion

Au terme de cette étude menée auprès des planificateurs, des chercheurs et des experts en éducation, nous avons essayé de faire le lien entre l'inefficacité du cadre de planification et la mise en œuvre de l'EI dans le système éducatif camerounais dans l'enseignement primaire. Pour mener à bien ce travail de recherche, nous sommes partis du constat empirique selon lequel les enfants vivant avec un handicap peinent à poursuivre normalement leur cursus d'étude, voire ne terminent pas une année scolaire et se retrouvent dans l'obligation d'abandonner, ce qui augmente le taux de décrochages dans le primaire.

Références bibliographiques

- BANQUE MONDIALE, 2018. *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Banque Mondiale, Washington, D. C.
- EBERSOLD, S. (2009). *Autour du mot « inclusion »*. Recherche et formation n. 61, p. 71-83.
- FOPA, F. (2020). « *Coordination et éducation inclusive au Cameroun, étude de cas* », Revue internationale de recherche en éducation et formation, 5(1), 1-15
- Mintzberg, H. (1994). « *Grandeur et décadence de la planification stratégique* », Paris.
- Muchielli, R. (1975). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF
- NJOYA, N. (2018). « *Politiques éducatives et éducation inclusive au Cameroun : analyse critique* », Revue internationale de recherche en éducation et politique, 10(1), 1-15.
- UNESCO. (2019). « *Sur la voie de l'inclusion*. » UNESCO, Paris.