Éducation comparée / nouvelle série, n°22, pp 35 - 51

L'éducation inclusive en Afrique subsaharienne : de la préconisation internationale à la mise en œuvre

Ernestine Ngo Melha
IREDU, Pôle AAFE
Université de Bourgogne
France

RÉSUMÉ

L'Education inclusive consiste à ce que tous les enfants et les jeunes, malgré leurs différences puissent avoir les mêmes opportunités et possibilités d'apprentissage quel que soit le type d'écoles. Cependant, l'on peut s'interroger sur l'appropriation de ce concept concernant les élèves en situation de handicap et ses modalités de mise en œuvre en Afrique subsaharienne. Cet article présente les résultats d'enquêtes conduites en Ethiopie et au Cameroun.

MOTS CLÉS

handicap, éducation inclusive, Afrique sub saharienne, Ethiopie, Cameroun

ABSTRACT

Inclusive Education is that all children and young people, despite their differences should have the same opportunities and possibilities of learning regardless of the type of schools. However, one can question the ownership of the concept of inclusive education for students with disabilities and its implementation modalities in subsaharan Africa. This article presents the results of surveys conducted in Ethiopia and Cameroon.

KEYWORDS

Disability, inclusive education, sub Saharan Africa, Ethiopia, Cameroon

Introduction

L'Education inclusive est un processus qui vise à accroître la participation de tous les groupes à l'apprentissage au travers de la transformation des systèmes scolaires et des cadres d'apprentissage.

Elle est fondée sur le principe de l'égalité des chances et sur les valeurs humaines d'équité et du respect des différences. Il incombe au système d'éducation de mettre tout en œuvre pour concrétiser cette vision présentée comme étant susceptible de prendre en compte les besoins diversifiés de tous les apprenants (UNESCO, 2006 ; 2008). En Afrique subsaharienne comme partout ailleurs, des réformes sont entreprises en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation et notamment des conditions d'apprentissage des élèves au sein des systèmes éducatifs. D'un autre côté et au regard des engagements pris dans le cadre des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et des objectifs du développement pour le millénaire (ODM), les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne se doivent d'accroître et de favoriser l'accès à la scolarisation de base, ce qui s'est traduit par les mesures de gratuité de l'école primaire prises par un certain nombre de pays et par conséquent une massification de l'éducation de base avec pour corollaires l'accueil de tous les publics au nom du droit à l'éducation et de l'éducation inclusive, et la dégradation de la qualité de l'éducation par rapport aux normes internationales (Ngo Mélha, 2013) . Dans ce contexte, les ressources manquent pour soutenir les politiques éducatives et scolariser les « éducables », de plus, les groupes d'exclus des systèmes d'éducation dont il faut tenir compte sont divers : les enfants de la rue, les mères adolescentes, les orphelins du sida, les victimes des guerres et les enfants en situation de handicap. Différentes stratégies sont également développées en vue d'inclure les groupes qui sont sous représentés voire non représentés dans les systèmes scolaires. Parmi ces groupes, figurent les enfants porteurs de handicap. Il importe de s'interroger sur l'appropriation du concept de l'éducation inclusive concernant les élèves en situation de handicap et de ses modalités de mise en œuvre.

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire conduite en Ethiopie et d'une enquête réalisée dans le cadre d'une recherche en cours au Cameroun.

1. Contexte de la recherche

« Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques

économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires.» (UNESCO, 1994).

Actuellement, les instances internationales telles que l'UNESCO (2006; 2008) préconisent une éducation inclusive, qui est centrée sur l'élève et prend en compte les besoins diversifiés de tous les apprenants marginalisés des systèmes d'éducation ou susceptibles de l'être.

Les résultats de recherche ont montré les effets positifs sur les apprentissages de la scolarisation en classe ordinaire des enfants en situation de handicap (Myklebust, 2007). D'autres études ont également mis en évidence les effets positifs des pratiques intégratives sur les comportements sociaux de l'ensemble des élèves de la classe régulière (Nakken & Pijl, 2002).

Le mouvement en faveur de l'émancipation et de la place des personnes handicapées semble aussi avoir favorisé l'émergence de recherches portant sur cette thématique et regroupées sous l'appellation de *disability studies* (Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001)

Partie du déni qui menait à l'exclusion totale, l'éducation des personnes en situation de handicap a évolué vers l'acceptation correspondant d'abord à la ségrégation avec les écoles spéciales, ensuite à l'intégration avec l'apparition de la notion de besoins éducatifs spéciaux et enfin à l'inclusion. L'éducation inclusive vise l'école pour tous, fondée sur la participation, l'égalité et l'insertion dans la communauté.

La question de l'intégration et de l'inclusion scolaires a évolué, elle est passée d'un débat d'experts et de scientifiques autour de la pertinence des différentes modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, à une inscription dans les recommandations et prescriptions d'organisations internationales plus ou contraignantes. (Ramel, 2015)

L'éducation pour l'inclusion doit s'attacher « à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » (UNESCO, 2008).

L'injonction internationale pour une éducation inclusive a des implications au niveau de l'élaboration des politiques d'éducation et leur mise en œuvre quels que soient les contextes.

En Afrique subsaharienne, le champ et la portée de l'éducation inclusive sont définis par la reconnaissance de plusieurs groupes sociaux exclus de l'éducation. Ces groupes partagent la caractéristique commune d'être les moins privilégiés dans tous les aspects du développement humain. On y trouve les personnes vivant dans des zones marginalisées telles que les bidonvilles urbains ou les zones rurales, les enfants des rues, des populations nomades ou migrantes, des mères adolescentes, des orphelins ; on peut aussi relever les bergers, les enfants en situation de handicap, les personnes atteintes par le VIH / SIDA ainsi que les victimes de guerre, conflits et catastrophes.

La conception africaine de l'éducation inclusive telle qu'elle ressort de la Déclaration consensuelle de Johannesburg se fonde sur les définitions de l'UNESCO de l'éducation inclusive et de l'Education Pour Tous. Cette conception décrit l'éducation inclusive comme :

- un processus offrant des possibilités effectives d'apprentissage à tous les enfants en prenant soin de leur unicité, leur spécificité et leur diversité, favorisant ainsi le respect et la dignité humaine
- une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge
- une conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif d'éduquer tous les enfants
- un effort concerté pour mobiliser les ressources appropriées et de fournir un continuum de services et de soutien sur la base d'une approche multisectorielle
- un changement de paradigme d'une conception étroite des théories, pratiques et modèles spécifiques au handicap, à une conceptualisation plus large de l'inclusion d'accueillir un groupe diversifié d'apprenants exclus de l'éducation.

Dans la pratique, le modèle dominant de l'éducation inclusive est axé sur un ajustement du modèle éducatif aux besoins des enfants en situation de handicap. Elle fait appel aussi bien à l'éducation formelle (comme les écoles ordinaires ou spéciales) ou non formelle (programmes d'alphabétisation) qu'à la réhabilitation à base communautaire. Dans le cadre de l'éducation formelle, l'approche dominante pratiquée est celle de l'intégration (Ngo Mélha, 2013).

L'éducation est un indicateur important de l'état d'une société, il est donc important, dans un souci d'avancer dans la démocratisation de l'éducation et l'égalisation des chances pour tous les enfants d'avoir accès et de bénéficier d'une éducation de qualité, de concevoir l'inclusion en éducation comme une stratégie qui vise à favoriser l'éducation pour tous et le changement social en termes de participation sociale des groupes jusque-là invisibles, de réduction de la pauvreté et de cohésion sociale.

Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne sont marqués par de fortes disparités. Les apprenants porteurs de handicap se trouvent « *parmi les plus marginalisés et ceux qui ont le moins de chances d'aller à l'école* » (UNESCO, 2009). Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la différence entre le taux de fréquentation scolaire des enfants en situation de handicap ou non handicapés dans l'enseignement varie de 12 points de pourcentage à 20 points d'après les pays d'après les résultats d'enquête de ménages cités par le rapport mondial sur le suivi de l'EPT (UNESCO, op cit.). Ces systèmes éducatifs se développent aussi selon un modèle concentrique, prenant d'abord en compte ceux qui sont le plus facile à atteindre. Ils sont en outre engagés dans diverses réformes de leurs curricula à la suite desquelles on observe une forte progression de l'accès à l'éducation dans les pays.

Au Cameroun, l'école primaire publique est selon Tsafack (2001) "l'école d'Etat ; elle est officiellement laïque et gratuite ; elle a cet avantage de pouvoir être l'école de tous sans discrimination de race, d'ethnie, d'appartenance géographique ou religieuse". Cela signifie qu'elle doit regrouper en son sein les élèves de tous genres : les plus petits, les petits, les enfants sans handicap et ceux en situation de handicap. Parlant du cas des enfants en situation de handicap, la question est de savoir ce que peuvent faire les écoles ordinaires pour répondre à leurs besoins éducatifs en vue d'une intégration harmonieuse.

L'une des mesures prises en vue de remplir cette obligation ressort dans la loi sur l'éducation de 1998 qui stipule que l'enseignement au niveau de l'école primaire est gratuit et obligatoire. En 1983, le Cameroun a lancé, à la suite des Nations-Unies, une Décennie pour les personnes handicapées (1983-1992) ; concrètement, il y a eu la signature de la loi- cadre du 21 juillet 1983 et son décret d'application de 1990. En 2006, le Cameroun a adopté un Plan d'action national sur la promotion

et la protection des personnes handicapées afin de mettre en œuvre les objectifs de la Décennie Africaine pour les personnes handicapées.

La volonté d'éduquer les enfants en situation de handicap est apparue dans toutes les lois relatives à la protection des personnes handicapées (1983 et 2010) qui évoquent la possibilité pour ces enfants d'être scolarisés en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé et l'éventualité de leur accorder des aides pour les soutenir dans leur scolarité. Ces dispositions légales mettent également en exergue l'interaction entre l'individu et son environnement dans la définition du handicap.

En Ethiopie, l'engagement politique en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap s'est matérialisé à deux niveaux : d'une part par la constitution du pays qui assure le droit à un accès égal aux services sociaux financés sur fonds publics (art.41/3) à tous; cette constitution accorde des privilèges aux groupes défavorisés; ceci est reflété dans les politiques d'éducation et de formation ; et d'autre part, à travers le programme de développement du secteur de l'éducation de 2005 (Education Sector Development Programme III - ESDPIII) qui vise à fournir un accès, une éducation de qualité équitable et pertinente à toutes les catégories d'élèves.

2. Cadre théorique

Plusieurs auteurs ont traité de la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap (Ainscow & Miles, 2008 ; Armstrong, 2003 ; Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999 ; Tiressew, 1999). De ces recherches émerge une évolution dans les mécanismes et types de modalités de prise en charge qui tiennent à la fois compte des courants idéologiques et de la politique éducative nationale. On note, ainsi, une approche d'éducation spéciale et intégrationniste et une approche inclusive. La première se réfère au modèle médical du handicap ; la seconde quant à elle, se rattache au courant de l'éducation pour tous. Elle prend appui sur la considération sociale du handicap selon laquelle celui-ci fait l'objet d'une interaction entre l'individu et son milieu d'une part et de l'éducation comme un droit pour tous d'autre part.

Des études ont ainsi permis de ressortir plusieurs approches ou modalités (Stubbs, 2008) pour élaborer les politiques d'inclusion et mettre en œuvre l'éducation inclusive. Deux approches sont plus

répandues : une basée sur les droits (inclusion totale) et l'autre sur le système de trajectoires (inclusion partielle).

L'approche basée sur les droits clarifie le rôle de l'apprenant en tant que titulaire de droit et celui du gouvernement et de ses institutions comme détenteur de responsabilités ou de devoirs ; cette approche combine les droits à l'éducation avec les droits de l'homme dans le sens où elle met en avant les principes tels que la participation, la gouvernance, la non-discrimination.

L'approche basée sur le système de trajectoires est à la fois orientée vers le système éducatif et vers l'apprenant exposé à l'exclusion dans le sens où elle vise un changement du système scolaire et un soutien à l'apprenant ; elle recherche et identifie les obstacles à l'apprentissage et les moyens de les surmonter. Cette approche se décline en trois modalités ou trajectoires pour le développement et la mise en œuvre des politiques et pratiques éducatives : la trajectoire unique « one track approach » ; dualiste « dual approach » et multiple « multi track appoach ».

La trajectoire unique est orientée vers l'inclusion de tous les élèves dans le système ordinaire avec la mise en place d'un nombre important de services rattachés à l'éducation ; la voie dualiste privilégie l'existence de deux systèmes d'éducation séparés : l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée ; les élèves ayant des besoins spéciaux suivent des enseignements dans des écoles spécialisées ou des classes spécialisées. Le modèle de trajectoire multiple quant à lui propose un éventail de services entre l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire.

Selon l'approche utilisée, les implications tant sur les plan pédagogique, psychologique et social sont différentes. Selon l'UNESCO (2008), l'approche fondée sur les droits de l'homme (universaliste) est le moyen efficace pour combattre les attitudes discriminatoires, assurer efficacement l'éducation de la majorité des enfants et améliorer l'efficacité et la rentabilité de l'ensemble du système éducatif. Cependant, il y a lieu de se questionner sur l'approche la plus efficace pour les enfants qui ne font pas partie de la « majorité ». En effet, l'inclusion scolaire suscite des doutes de la part des enseignants qui ne

se sentent pas suffisamment formés pour la mettre en œuvre et des parents qui redoutent que leur enfant ne reçoive pas une éducation appropriée dans un tel cadre pour diverses raisons et opteraient plutôt pour une éducation spéciale entre autres (Armstrong, 2009).

Dans le cadre de cet article, nous nous situerons dans la perspective sociologique du handicap, c'est-à-dire la situation de handicap analysée dans un contexte social, économique et politique donné ; nous nous placerons aussi dans la considération de l'éducation comme facteur de développement des capacités individuelles et un bien commun dont tous les individus devraient bénéficier selon l'esprit de la convention relative aux droits des personnes handicapées (Art4, ONU, 2006).

3. Problème et questions de recherche

L'injonction en faveur d'une école plus intégrative ou inclusive est devenue de plus en plus forte tant dans les pays du Nord que ceux du Sud.

Le passage de l'approche médicale à une approche sociale du handicap a contribué à la reconsidération de la définition de cette notion et influe sur l'élaboration des politiques publiques ciblées sur le handicap. L'on se concentre sur la recherche des solutions visant à lever les obstacles à la participation sociale des personnes reconnues comme étant en situation de handicap afin de garantir tous leurs droits humains. C'est dans cette mouvance que s'insère l'éducation inclusive préconisée par les instances internationales à l'instar de l'UNESCO et les résultats des recherches.

L'on peut s'interroger toutefois sur l'appropriation du concept de l'éducation inclusive concernant les élèves en situation de handicap et ses modalités de mise en œuvre dans les pays en voie de développement d'Afrique subsaharienne. Comment la recommandation internationale est-elle traduite en politique nationale ?

Comment l'éducation inclusive est-elle comprise et mise en œuvre en Ethiopie et au Cameroun ?

4. Méthodologie mise en œuvre

La méthodologie adoptée se base sur une analyse documentaire et une étude exploratoire réalisée en Ethiopie (Ngo Mélha et al., 2010 ; Ngo

Mélha, 2010 ; 2013) et une enquête menée au Cameroun auprès d'enseignants dans le cadre d'une recherche en cours (Ngo Mélha, 2015).

L'enquête conduite en Ethiopie avait pour but d'explorer la réalité pratique de la mise en œuvre de la politique éducative d'inclusion en Ethiopie au regard des préconisations du plan de développement du secteur de l'éducation du pays et des recommandations internationales. Elle était réalisée dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à examiner les différents mécanismes prévus pour la mise en œuvre de la politique éducative de l'inclusion en Afrique subsaharienne en lien avec les préoccupations sur la qualité de l'éducation et sur les réformes curriculaires.

La méthodologie utilisée a été basée sur l'exploitation des travaux de recherche et études antérieures relatives à cette question et des matériaux empiriques tels que les plans nationaux d'éducation de quelques pays d'Afrique sub saharienne, les textes officiels, les rapports d'évaluation de projets, les résultats d'enquête entre autres. Notre dispositif de recueil d'informations était une recherche documentaire (ouvrages, rapports, documents de politique du secteur de l'éducation, sites spécialisés) effectuée au Bureau international d'éducation complétée par un entretien réalisé auprès d'un enseignant chercheur éthiopien, spécialiste de l'éducation spéciale et responsable d'un centre de ressources et d'innovations pédagogiques rattaché à l'Université d'Addis- Abéba.

Les informations recherchées et collectées concernaient la politique éducative nationale, la scolarisation des enfants en situation de handicap, les mécanismes ou dispositifs de prise en charge de ces enfants et leur impact. Les données recueillies ont été regroupées et analysées suivant ces trois composantes.

L'enquête menée au Cameroun quant à elle, visait à faire une analyse de la politique éducative nationale de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap à partir du point de vue des enseignants (examen de l'efficacité de la politique mise en place à partir de l'évaluation de la qualité des dispositifs), elle est réalisée dans le cadre d'une recherche en cours.

Elle utilise le modèle d'évaluation multidimensionnelle de la qualité des dispositifs scolaires (Tremblay, 2012) ; l'évaluation concerne les objectifs de la politique (le degré de cohérence du dispositif avec les

finalités du système scolaire) , la population concernée (conformité de la cible aux caractéristiques qui la distinguent de la norme en termes de manques, lacune, besoins particuliers), l'adéquation des ressources(degré d'adéquation des moyens différenciés avec les caractéristiques de la population du dispositif), les actions (évaluent ce qui est mis en place pour assurer la pérennisation du dispositif ou la durabilité et régularité du dispositif), et les effets (les résultats attendus du dispositif).

Pour cette deuxième enquête, un questionnaire constitué de 58 items a été administré à 65 enseignants des écoles primaires accueillant des enfants en situation de handicap, les données collectées ont été traitées sur SPSS, les résultats sont en cours d'analyse.

5. Principaux résultats

Dans les deux pays, les résultats montrent que plusieurs groupes sont concernés par le vocable « éducation inclusive » et de ce fait, ce dernier apparaît comme un « fourre-tout ». En Ethiopie par exemple, il existe plusieurs types de handicaps de sorte que « personne en situation de handicap » ne désigne pas un groupe homogène et sa définition varie selon les cultures malgré l'existence d'une définition officielle, d'où la difficulté à produire des statistiques sur ce groupe (Ministry of Education, 2006). Au Cameroun, les enfants en situation de handicap sont désignés et classés parfois dans le groupe « enfants vulnérables ». La traduction du concept « éducation inclusive » et son appropriation dans chacun des pays semble de ce fait complexe.

5.1 Résultats de l'enquête Ethiopie

Les conclusions que l'on peut tirer à partir de l'analyse des données sont les suivantes :

Politique éducative et scolarisation des enfants en situation de handicap

En Ethiopie, la politique éducative vise la réduction de la pauvreté et l'Education pour tous et l'éducation inclusive s'insère dans le cadre de la politique sectorielle d'éducation conformément à la vision de l'UNESCO. La politique éducative concernant les enfants en situation de handicap est menée en parallèle ou en marge de la politique globale dans laquelle elle est annoncée.

La scolarisation des enfants en situation de handicap est une composante du plan national de développement de l'éducation bien que faisant l'objet d'une stratégie spécifique. Cette stratégie vise à promouvoir l'éducation inclusive dans le pays. Elle a comme enjeux l'augmentation du taux brut de scolarisation et l'amélioration de la participation scolaire des groupes jadis marginalisés du système scolaire. L'éducation des enfants en situation de handicap est comprise dans ce pays comme la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le cadre de l'éducation ordinaire ou spéciale.

Mécanismes de prise en charge des enfants en situation de handicap scolarisés et leur impact

L'offre éducative en direction des enfants en situation de handicap et notamment l'offre publique est insuffisante dans le pays ; les enfants scolarisés sont ceux vivant dans les grands centres urbains, ce sont davantage des enfants présentant des handicaps sensoriels qui sont les plus scolarisés grâce à l'existence des structures privées pour handicapés visuels et auditifs (malvoyants et sourds).

Les infrastructures et le matériel pédagogique ne sont pas accessibles. Les élèves en situation de handicap ne bénéficient pas de soutien supplémentaire au niveau des écoles pour faciliter leur insertion scolaire, les responsables locaux et régionaux ne savent quelle conduite tenir face à cette nouvelle population scolarisée qui est en plus stigmatisée dans les différentes cultures du pays. Les élèves en situation de handicap se débrouillent comme ils peuvent et assez souvent redoublent ou abandonnent.

En outre, l'enquête exploratoire révèle la non implication des personnes handicapées, l'absence de soutien aux familles d'enfants en situation de handicap.

5.2 Résultats de l'enquête Cameroun

L'analyse préliminaire des résultats fait ressortir les éléments présentés ci-dessous.

Caractéristiques des personnes interrogées.

Les enseignants ayant répondu à notre questionnaire sont en majorité des hommes (69,2%), 66% sont des enseignants simples, 24,6% sont des enseignants spécialisés, 9,2% sont des référents. Parmi les élèves

accueillis dans leur école, on retrouve des élèves porteurs de handicap sensoriel, moteur ou d'un polyhandicap.

L'exploitation du questionnaire a permis de ressortir les principaux résultats selon les dimensions retenues suivants :

La pertinence des objectifs de la politique éducative

Les enseignants interrogés pensent que la scolarisation à l'école régulière constitue la meilleure façon d'instruire, socialiser et qualifier les élèves en situation de handicap ; ils déclarent que la politique nationale entreprise favorise la réussite scolaire et que le système éducatif devrait offrir plus à ceux qui ont le plus besoin.

On peut noter que les objectifs de la politique semblent être pertinents.

Les caractéristiques de la population concernée

Les enseignants estiment que le concept d'éducation inclusive est un « fourre-tout ». Ils estiment que l'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap et la fréquentation d'élèves tout-venant leur fournit des modèles sociaux positifs.

L'adéquation des ressources

Les enseignants camerounais pensent que les ressources allouées ne sont pas suffisantes pour offrir un enseignement de qualité aux élèves handicapés, ils ne sont pas satisfaits non plus de la qualité et de la quantité des ressources humaines qui travaillent auprès des élèves handicapés dans leur école, ils ne sont pas satisfaits de la qualité et de la quantité des ressources matérielles dans leur école. Ils déclarent ne pas disposer de suffisamment de temps pour favoriser la réussite des élèves handicapés. Ils ne se sentent pas non plus assez compétents pour travailler avec les élèves handicapés car ils ne sont pas assez formés pour travailler avec cette catégorie d'élèves.

La synergie des actions

Les enseignants déclarent que la présence d'élèves handicapés dans leur classe implique une charge de travail supplémentaire de correction ; dans les classes de cheminement particulier (classes spécialisées), l'accent est mis sur les difficultés des élèves plutôt que sur leurs capacités.

Les effets

Selon les répondants, la fréquentation d'une classe de cheminement particulier (classes spécialisées) stigmatise les élèves en situation de handicap ; les élèves en situation de handicap (classes spécialisées) réussissent mieux grâce à la politique nationale de l'inclusion scolaire ; les classes de cheminement (classes spécialisées) particulier démotivent les élèves qui les fréquentent ; la politique nationale de l'inclusion scolaire permet la réussite scolaire des élèves en situation de handicap ; la politique nationale de l'inclusion scolaire permet une insertion socioprofessionnelle harmonieuse aux élèves en situation de handicap.

6. Discussion et conclusion

Malgré une volonté affichée de prendre en compte les enfants en situation de handicap dans les politiques d'éducation, la difficulté pour l'appropriation de l'éducation inclusive est perceptible aussi bien en Ethiopie qu'au Cameroun. Plusieurs groupes sont concernés par le vocable « éducation inclusive » et de ce fait, ce dernier apparaît comme un « fourre-tout ».

La traduction de l'injonction internationale en politique nationale diffère aussi selon le pays. L'éducation des enfants en situation de handicap est comprise dans ces pays comme la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le cadre de l'éducation ordinaire ou spéciale, ce qui expliquerait l'existence d'une stratégie éducative spécifique dédiée à ces enfants en Ethiopie.

Les résultats des enquêtes montrent des limites quant à la mise en œuvre de la politique engagée, notamment dans l'organisation de la prise en charge effective des élèves en situation de handicap au sein de l'école, la formation et une politique active en direction des enseignants comme il en ressort du cas éthiopien et de la faible qualité des dispositifs scolaires tel que déclarés par les enseignants au Cameroun.

L'analyse des résultats des enquêtes révèle que tout porte à croire que la réflexion et la logique d'action sont surtout axées sur l'accès au service d'éducation pour répondre aux engagements internationaux d'éducation pour tous et de la scolarisation primaire universelle. La pleine participation des élèves en situation de handicap accueillis dans

le système scolaire comme le préconise les instances internationales reste un défi à relever.

La formation des ressources humaines et notamment celle des enseignants ; la compréhension du concept de handicap et des attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap, la résistance au changement, la nature et la sévérité du handicap et l'existence des dispositifs de soutien et d'accompagnement de qualité sont autant de facteurs qui déterminent la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Dagnew, 2013). Les futures recherches devraient porter sur ces facteurs.

Références bibliographiques

AINSCOW, M. & MILES, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives* vol. *38*, n°1, 17-44.

ALBRECHT, G. L., RAVAUD, J.-F., & STIKER, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé,* 19(4), 43-73.

ARMSTRONG, F., (2003). *Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradiction*, Institute of Education, University of London.

DAGNEW, A. (2013). Factors affecting the implementation of inclusive education in primary schools of Bahir Dar Town administration. Bahir Dar University.

CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A. & ROBSON, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25, 157–177.

MYKLEBUST, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education : competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education,* 11, 215-231.

NAKKEN, H., & PIJL, S. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.

NGO MELHA, E. (2010). Un point aveugle des politiques éducatives de l'inclusion en Afrique subsaharienne : « la réussite scolaire » des élèves handicapés, (Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Education et formation). Université Paris 8. Vincennes-Saint-Denis

NGO MELHA, E. et BENNACER, H. (2010). Étude comparative des politiques éducatives d'inclusion en France et en Afrique subsaharienne. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

NGO MELHA, E. (2011). Egalité des chances à l'école et politique éducative de l'inclusion en Afrique subsaharienne : de la rhétorique à la réalité pratique. In Wade I., Ginestié J. & Diagne A. (Eds.). *Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances* (pp.91-96). Aix-Marseille : IUFM.

NGO MELHA, E. (2013). *Education inclusive en Afrique subsaharienne*. Paris : Editions L'Harmattan.

NGO MELHA, E. (2015). Inclusion des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : analyse de la politique selon le point de vue des enseignants, présentation lors du 3è colloque international *De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives.* Lausanne : Haute école pédagogique.

ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. New York / Genève : Organisation des Nations unies.

RAMEL, S. (2015). Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Thèse de Doctorat), Université de Lausanne.

République du Cameroun (2010). Loi sur la protection et la promotion des personnes handicapées.

STUBBS, S. (2008). *Inclusive education : where there are few resources*. Oslo : The atlas alliance

The Federal Democratic Republic of Ethiopia, Ministry of Education, 2006, Education Sector Development Programme III 2005/2006-2010/2011 (Programme action Plan).

TIRESSEW, T. (1999). Inclusion of children with disabilities in regular schools : challenges and opportunities. The Ethiopia *Journal of Education*, Volume XIX, no1, Institute of educational Research. A. A.U. printing press.

TREMBLAY, P. (2012) L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35, no 2, 39-68.

UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien /Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Salamanque / Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*, Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2008). Rapport mondial sur le suivi de l'EPT : *l'EPT en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2009). Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2009 : *Vaincre les inégalités, l'importance de la gouvernance*, Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2010). Rapport mondial sur le suivi de l'EPT : *Atteindre les marginalisés*, Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.