

INÉGALITÉS SOCIO-SCOLAIRES ET STRATÉGIES D'INCLUSION DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP SENSORIEL À L'EXTRÊME-NORD DU CAMEROUN

Safiatou Saïdou

Membre du centre de recherche en éducation (CERE)

Université de Maroua

Résumé

Cette recherche analyse les inégalités socio-scolaires et les stratégies d'inclusion des personnes en situation de handicap sensoriel à l'Extrême-Nord du Cameroun. L'éducation pour tous ne s'applique pas partout du fait des inégalités politiques, économiques, culturelles voire sociales qui discriminent et marginalisent les personnes à capacité sensorielle limitée. À partir du moment où la scolarisation est devenue un droit et un impératif pour tous, des mesures et moyens sont mis en œuvre pour la rendre effective. L'utilisation des méthodes qualitatives et quantitatives a permis de recueillir les données. Ces dernières ont été analysées avec des logiciels SPSS et Excel sur le plan quantitatif et de façon thématique sur le plan qualitatif. Cette méthodologie a permis de renseigner sur la situation socio-scolaire des déficients sensoriels dans ces localités d'étude et de montrer que malgré les multiples difficultés à la scolarisation de ceux-ci, des stratégies sont adoptées en faveur de leur inclusion scolaire. Mais, ces stratégies sont limitées par des facteurs pluridimensionnels.

Mots clés : *inégalités, handicap sensoriel, scolarisation, inclusion, stratégies.*

Abstract

This research analyses socio-school inequalities and inclusion strategies for people with sensory disabilities in the Far North of Cameroon. Education does not apply everywhere because of political, economic, cultural, and social inequalities that discriminate and marginalize people with limited sensory capacity. Once schooling has become a right, and an imperative for all, measures and means are implemented to make it effective. The data were collected using qualitative and quantitative methods. The data were analyzed using SPSS and Excel software for quantitative data and

thematically for qualitative data. This methodology made it possible to provide information on the socio-schooling situation of the sensory impaired in the study areas and to show that, despite the many difficulties they face in attending school, strategies have been adopted to promote their inclusion. However, these strategies are limited by multidimensional factors.

Keywords: *inequalities, sensory disability, schooling, inclusion, strategies.*

Introduction

Malgré la reconnaissance par les lois fondamentales de l'importance de l'éducation et son impératif pour tous, une série de facteurs compromet ses effets sur le développement. À ce propos, P. Hugon (2007) évoque les systèmes économiques, les systèmes familiaux, les systèmes culturels et religieux et les politiques publiques. En effet, la réalisation de la scolarisation universelle implique une démarche systématique afin d'atteindre les enfants les plus vulnérables dont ceux des zones rurales les plus reculées, ceux des catégories sociales les plus démunies, mais également ceux qui présentent un handicap, très souvent oubliés des politiques et programmes en matière d'éducation, particulièrement en Afrique subsaharienne.

La question des inégalités et de marginalisation scolaire a fait l'objet de multiples préoccupations et reste d'actualité en raison de sa perpétuation et de sa diversification. Ces inégalités se situent à plusieurs dimensions : familiale, sociale, économique, éducative, structurelle, infrastructurelle et politique. Elles se situent également au-delà du biologique pour s'inscrire dans le social, d'où la construction sociale du handicap qui amène C. Capron et M. Duyme (1989) à partir d'une approche dynamique et interactive du handicap avec les milieux de vie afin "de mieux apprécier l'inscription du social dans le biologique" (H. Morisset et A. Philip, 2005, p.5). Le handicap est ainsi considéré comme un désavantage social.

En outre, malgré une volonté politique affichée visant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système

scolaire, ceux-ci restent sous scolarisés comme le souligne l'UNESCO (2009, p.11) “ des disparités profondes et persistantes fondées sur la richesse, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique et autres marqueurs du désavantage constituent un obstacle majeur aux progrès dans le domaine éducatif ”.

Dans différents contextes, des stratégies sont développées en vue d'inclure les groupes qui sont non ou sous représentés dans les systèmes scolaires. Ces stratégies sont menées dans le cadre des politiques nationales souvent ciblées, parfois avec l'aide des organisations non gouvernementales ou des partenaires au développement telle que l'UNESCO. Cette dernière préconise une éducation inclusive, centrée sur l'élève en tenant compte de besoins diversifiés de tous les apprenants marginalisés des systèmes d'éducation ou susceptibles de l'être. Alors qu'en Europe, différentes approches selon F. Armstrong (2003) ont été utilisées pour scolariser certains groupes dits “anormaux” dans le cadre de l'éducation spéciale, les pays d'Afrique subsaharienne manquent de ressources pour soutenir leurs politiques éducatives et scolariser les personnes vulnérables. Ils sont en outre confrontés à une diversité de groupes d'exclus des systèmes d'éducation tels que les enfants de la rue, les filles-mères, les orphelins du SIDA, les victimes des guerres, les enfants non méritants des classes populaires à une certaine époque (P. Bourdieu et J-C. Passeron, 1970 ; B. Charlot et al., 1992) et les jeunes handicapés (Le Capitaine, 2007). De plus, “ les enfants handicapés, même s'ils sont scolarisés, ont souvent une probabilité bien supérieure d'abandonner les études et de quitter l'école. Dans certains pays, le seul fait d'être handicapé peut plus que doubler le risque pour un enfant de ne pas être scolarisé, en comparaison de ses camarades non handicapés ” (J. Walker, 2016, p.4).

Face à ces inégalités socio-scolaires, la communauté internationale à travers la Déclaration de Salamanque a opté pour la politique de « l'Éducation Pour Tous » (EPT) en 1990 afin d'assurer l'application universelle du droit à l'éducation sans compter les différences individuelles. Mais cette politique a échoué à travers le monde surtout dans les pays en voie de développement à cause de sa difficulté de mise en œuvre. Malgré la politique de l'éducation inclusive, les personnes vivant avec du handicap sont jusque-là marginalisées. Même s'il y a une minorité représentative, celle-ci rencontre des difficultés pour évoluer dans leurs études alors que ces personnes méritent un enseignement adapté à leur type de handicap. La politique nationale de l'éducation inclusive ne se matérialise pas de manière effective à l'Extrême-Nord du Cameroun.

Dans la Région de l'Extrême-Nord, le phénomène de la non-scolarisation et de la sous-scolarisation de ces minorités est une réalité sociale. Il est d'autant plus visible aujourd'hui que " les enfants en situation de handicap sont exclus des activités scolaires " (NRC, 2018, p.7). Les disparités multiformes constituent des leviers de décrochage scolaire des personnes en situation d'incapacité ou de restriction d'activité physique. Dans cette région, tous les obstacles résultants des inégalités aggravent le phénomène d'exclusion scolaire des personnes en situation déficitaire (situation géographique, pauvreté, inadéquation, déficit des établissements scolaires, stigmatisation...). À cela, il faut ajouter des situations défavorables à leur scolarisation telles que : le déficit infrastructurel, le manque d'équipement en éducation spécialisée, l'absence de formation des enseignants à l'éducation inclusive, la difficulté d'adaptation des pratiques pédagogiques à l'inclusion et le manque de suivi familial et social. Ce qui explique le fait que cette catégorie de personnes soit non ou sous représentée dans les systèmes scolaires.

Les observations faites au sein de certains établissements scolaires ordinaires et spécialisés de la ville de Maroua montrent que les personnes à capacité sensorielle réduite éprouvent des difficultés d'accessibilité et d'adaptation en milieu scolaire du fait des inégalités sociales, de la négligence et de la dévalorisation par des représentations sociales. Ainsi, comment les inégalités sociales ambiantes nuisent-elles à la scolarisation des déficients sensoriels à l'Extrême-Nord du Cameroun ? Et quelles sont les stratégies développées face à leur vulnérabilité socio-scolaire des déficients visuels et auditifs ? L'objectif de la recherche est d'abord d'analyser les contraintes politiques, économiques et culturelles qui entravent l'accès et l'encadrement scolaires des déficients visuels et auditifs. Ensuite, il s'agit d'évaluer les stratégies d'insertion, d'adaptation et d'encadrement scolaire de ces apprenants en situation de déficience sensorielle.

MÉTHODOLOGIE

La recherche a été réalisée dans les Départements du Diamaré et du Mayo-Kani dans la Région de l'Extrême-Nord du Cameroun du fait de la représentativité des établissements scolaires sociale et des personnes avec handicap qui y fréquentent. Le choix de ces deux départements se justifie par la présence d'un nombre important de ces apprenants déficients et la possibilité d'extension de leur parcours scolaire ainsi que les obstacles qui pourront freiner celui-ci. La méthodologie s'appuie sur l'analyse documentaire qui a permis d'exploiter les rapports d'étude, les articles et les ouvrages scientifiques en rapport avec la présente recherche. Ensuite, la collecte des données quantitatives permis d'administrer un questionnaire à 300 personnes dont les hommes et les femmes ayant plus de 10 ans. L'analyse de ces données quantitatives a été faite à l'aide des logiciels SPSS (v20-32bit) et Excel (2019). Les données qualitatives quant à elles ont été collectées à travers des entretiens semi-directifs auprès de 49 personnes ressources dont

les personnes déficientes, leurs parents, le personnel éducatif et les autorités administratives des délégations des affaires sociales et des enseignements secondaires et de base. Ces données qualitatives ont été transcrites, classifiées, catégorisées, puis les verbatim qui en ont découlés ont été analysés de façon thématique.

Résultats

1. Les inégalités explicatives de la crise socio-scolaire des personnes en situation de handicap dans le Diamaré et le Mayo-Kani

Les inégalités sont pluri dimensionnelles et leurs conséquences se manifestent à plusieurs échelles sociales. Le plus souvent au sein de la famille, les enfants vivant avec une déficience font l'objet de discrimination qui les considère souvent comme des "charges" et "non-productifs". Ils sont ainsi discriminés par rapport aux enfants "normaux" tels que les qualifient A. Binet et T. Simon (1907). Leur discrimination s'alourdit par le fait que le handicap est généralement perçu comme un frein à la scolarisation alors que l'école est non seulement un moyen de socialisation, mais également un lieu d'apprentissage. La crise socio-scolaire des personnes déficientes se justifie par plusieurs facteurs contextuels qui sont d'ordre politique, économique et social.

1.1. Les inégalités politiques en rapport avec la scolarisation des personnes déficientes

Dans la dimension politique, il faut relever les mauvaises politiques éducatives et les difficultés inhérentes à leur mise en œuvre. L'inégale répartition et l'insuffisance des écoles inclusives des personnes à capacité sensorielle limitée sont une réalité. En effet, les programmes, les politiques publiques, la mise en œuvre institutionnelle ne se dirigent pas véritablement en faveur des personnes vivant du handicap. La première

difficulté concerne l'inégalité d'accès physique à l'école, c'est-à-dire l'accueil et l'acceptation des déficients visuels et auditifs. Ces derniers n'ont pas les mêmes chances d'être inscrits dans les écoles ordinaires comme les autres enfants considérés comme valides. Cette situation est due au déficit infrastructurel, au manque de la formation des enseignants et au manque du matériel didactique adapté à la déficience visuelle et auditive.

S'agissant du déficit infrastructurel, il importe de souligner qu'au niveau primaire, il y a seulement cinq (5) établissements primaires qui accueillent les enfants vivant avec du handicap visuel et auditif dans tous les deux Départements, dont deux relevant du secteur privé et trois du secteur public. Dans le Diamaré, ces écoles sont au nombre de trois: l'École primaire publique d'application de Domayo, l'École Primaire Publique Inclusive de Founangue et l'École Primaire Bilingue Inclusive de Frolinat. Dans le Mayo-Kani, il y en a deux : l'École Primaire Publique Inclusive d'Application de Kaélé et le Centre d'Éducation Spécialisée pour les Déficiants Auditifs (CESDA).

À ce niveau primaire, deux types d'écoles sont en charge de la scolarisation des enfants vivant avec du handicap. Les écoles inclusives privées, plus spécialisées pour les handicaps graves ou profonds, et les écoles ordinaires inclusives pour les handicaps légers ou moyens. Comme les secondes ne sont pas suffisamment outillées et aptes à répondre à l'éducation de ces handicapés surtout sensoriels, elles évoluent aux côtés des premières qui ont des capacités techniques et médicales. Par contre, en temps normal, "toutes les écoles devraient être inclusives et tous les enseignants devraient être outillés"¹ du moment où l'on parle de l'Éducation Pour Tous et de la gratuite de l'école primaire. C'est à ce niveau d'études qu'on procède aux visites médicales du handicap. Les enfants vivant en situation de handicap grave sont orientés vers des écoles

¹ Entretien avec un inspecteur pédagogique de l'Extrême-Nord le 30 mars 2021 à 10h35min.

inclusives privées. Tandis que ceux qui ont un handicap léger fréquentent les écoles ordinaires érigées en écoles inclusives par l'État. Ce qui n'est pas facile avec le nombre très limité d'écoles dites inclusives et le surpeuplement de celles-ci. En rapport avec ce surpeuplement, nous prenons pour exemple le cas de l'école inclusive primaire inclusive de Founangué avec “ un effectif pléthorique de 760 élèves pour le compte de l'année 2020-2021 pour six salles de classe ”.²

En plus, l'orientation scolaire dépend de leur acceptabilité et de leur intégration dans un établissement adapté à leur type de handicap. Le refus d'accueillir les enfants avec déficience surtout grave dans les écoles de la région est un fait réel. Pour l'illustrer, le directeur du CPFAM nous rapporte qu'“ en 2019, toutes les écoles maternelles de la ville de Maroua ont refusé l'accès d'un enfant handicapé moteur en leur sein. C'est à Frolinat finalement qu'on l'a inscrit. Sur les 30 enfants que compte l'école maternelle de Frolinat, elle est la seule handicapée ”.

Au niveau secondaire, quelques établissements accueillent en leur sein les handicapés visuels et auditifs. Ainsi, dans le Diamaré, les élèves en difficulté sensorielle n'ont accès qu'au lycée bilingue, au lycée de Kakataré de Maroua, au lycée de Kongola et au lycée de Méri. Dans le Mayo-Kani, c'est le lycée de Mouda, le CETIC de Moutourwa et le CETIC de Zouzouy qui s'occupent beaucoup plus de leur éducation. Aussi, y a-t-il la présence des élèves en situation de déficiences visuelle et auditive au lycée de Guidiguis et au C.E.S Bilingue de Guidiguis. Mais, du fait de nombreuses difficultés auxquelles ces déficients sensoriels sont confrontés, très peu arrivent au niveau supérieur, leur parcours scolaire s'arrêtant généralement au primaire et au secondaire. Ce qui fait que très peu de ces personnes arrivent au niveau supérieur. Cette situation explique

² Entretien avec Halima Abba, directrice de l'école inclusive de Founangué le 11 janvier 2021 à 12h36 min.

la faible représentativité des personnes avec handicap sensoriel en milieu scolaire secondaire encore moins au supérieur. Il y a l'absence des établissements et/ou des classes spécialisées aux handicapés sensoriels aux niveaux secondaire et supérieur.

Au niveau supérieur, l'Université de Maroua (UMa) avec ses différents établissements dans le Diamaré et dans le Mayo-Kani, ne dispose pas de structures spécialisées pour l'accueil des étudiants handicapés visuels et auditifs. Aucun réaménagement n'est fait pour ces étudiants et aucune disposition n'est prise en faveur du handicap sensoriel à part deux rampes au niveau de deux amphis de 500A et 500B situés au campus de Wouro-Tchedé. Ce qui fait qu'en sorte qu'il ressort de cette étude que sur les 300 personnes interrogées à travers le questionnaire, 101 pensent que les établissements aptes à encadrer les apprenants déficients auditifs et visuels sont suffisants dans les deux Départements de l'Extrême-Nord étudiés. Par contre, 199 personnes ne sont pas d'accord avec la suffisance des écoles appropriées aux handicapés sensoriels. Par conséquent, le niveau d'accessibilité physique des déficients sensoriels à l'école est faible comme le révèle cette étude. En effet, les enquêtés estiment que l'accessibilité scolaire de ces apprenants déficients est faible à 46%, très faible à 18,3%, forte à 24,3% et très forte à 11,3%. En réalité, ces écoles ne sont capables que d'accompagner les personnes dont le handicap est léger comme les malvoyants et les malentendants puisque, cette enquête montre que les taux de capacité d'accueil de ces structures scolaires sont très faibles à 18%, faibles à 44%, forts à 25% et très forts à 13%.

Par rapport au manque de la formation du personnel enseignant, il est à noter que les enseignants ne maîtrisent par la langue des signes et le braille, modes de communication adaptés à la déficience sensorielle. Le manque des professionnels tels que les orthophonistes ou les orthopédagogues dans ces écoles

dites inclusives est une réalité. Ainsi, 202 acteurs éducatifs pensent que la formation des enseignants en éducation inclusive du handicap sensoriel est insuffisante et même très insuffisante contre 98 qui estiment qu'elle est suffisante. L'avis du surveillant général d'un lycée vient appuyer ces chiffres en clarifiant la capacité de son établissement en ces termes “ on n'est pas à mesure de fournir ce dont ils ont besoin pour leur apprentissage étant donné qu'on n'a pas des enseignants formés en leur éducation. Pour qu'ils ne restent pas au quartier, on fait les efforts de les maintenir ”. En rapport avec cette difficulté de la formation des enseignants, une élève sourde du lycée de Mouda regrette le fait que “ tous les enseignants ne comprennent pas les signes. Je ne comprends pas les leçons. J'apprends un peu quand on écrit et quand je révise à la maison”.³ Par conséquent, les enseignants n'ont pas le profil des enseignants inclusifs. Le problème de la formation des enseignants inclusifs est causé par la rareté des structures formatives spécialisées et inclusives au niveau local et au coût de cette formation ainsi que le faible engagement de l'État d'investir pour la formation en braille et en langue des signes.

Pour ce qui est du matériel didactique, on note le manque de matériels d'apprentissage tels que : la tablette et le poinçon, les dispositifs sonores, les calculatrices et les ordinateurs braille, les livres en braille et les supports de cours numériques visuels et audios. Dans toutes ces écoles inclusives, on déplore également “l'absence des équipements tels que le traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, le logiciel d'enseignement et les capacités de reconnaissance vocale ” (Tchombe, 2017, p. 35). De ce fait, notre enquêté Azisse regrette cette difficulté d'accessibilité aux livres en affirmant qu’“ on dit qu'il existe des livres en braille, mais, nous, on n'en voit pas ”.

³ Entretien avec Beatrice, élève sourde-muette de 21 ans en classe de 3^{ème} au lycée de Mouda le 18 mars 2021 à 12H13min.

Ces principales difficultés expliquées impactent directement sur l'apprentissage des apprenants vivant avec de la déficience visuelle et auditive car, la non-pratique de la pédagogie différenciée, la non-maitrise du braille et de la langue des signes par les enseignants, l'inadaptation des programmes scolaires et la difficulté d'accès aux TICE par ces déficients participent à leur inadaptation et à leur exclusion. Dans ces situations, les apprenants concernés par le handicap sensoriel se retrouvent dans l'isolement et l'incapacité de réaliser leur potentiel. Ils deviennent des " exclus de l'intérieur ", pour parler comme P. Bourdieu (1993) quand il étudiait la question du handicap en rapport avec les inégalités de scolarisation dans le même système scolaire. Il y a le manque de politiques d'encadrement approprié, puisqu'ils ne sont pas pris au même niveau que leurs camarades valides. Les chances d'apprendre et de réussir ne sont pas les mêmes que chez les apprenants sans handicap sensoriel. En ce sens, E. Plaisance (2010, p. 5) affirme que

Le placement à l'intérieur d'un même lieu ne signifie pas nécessairement la fin des mesures d'exclusions à l'égard des personnes. Des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une classe ordinaire et en même temps faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités communes (E. Plaisance, 2010, p. 5).

1. 2. L'impact des différenciations socio-économiques sur la scolarisation des apprenants en déficit sensoriel

La scolarisation des personnes déficientes visuelles et auditives exige des besoins éducatifs spécifiques nécessitant des moyens pour les satisfaire mais des conditions socio-économiques deviennent des obstacles à sa réalisation. La satisfaction des besoins alimentaires, sanitaires et scolaires des apprenants en situation de déficience visuelle et auditive est

confrontée aux difficultés financières. Ainsi, les matériels handi-accessibles aux personnes à capacité sensorielle réduite tels que des supports audio et écrits (livres, téléphones, mégaphones etc.), les tablettes, les poinçons, les cannes blanches, les lunettes médicales, les prothèses auditives sont difficiles de s’acquérir du fait de leur disponibilité sur le marché local ou du fait de leur cherté. En effet, les déficiences visuelle et auditive et leurs différents outils palliatifs ont besoin d’une prise en charge médicale ainsi qu’un suivi régulier permettant de contrôler le handicap et d’améliorer le quotidien de sa victime ou de celui qui le porte. Mais, les moyens financiers de ces personnes victimes de ces déficiences ne permettent pas leur satisfaction.

La vulnérabilité socio-scolaire des personnes en situation de handicap sensoriel s’alourdit par la pauvreté. Faute des moyens financiers, les parents des enfants en déficience sensorielle ne peuvent pas les inscrire dans ces centres spécialisés privés. Selon les responsables des établissements, l’acquittement de ces frais par les handicapés se fait en retard et parfois devient difficile. Parce que, “ les familles dont certains membres souffrent d’un handicap ont généralement des revenus plus faibles que ceux des autres familles et sont plus susceptibles de vivre en deçà du seuil de pauvreté ” (CDPH, 2014, p. 4). Cette situation s’explique par le fait qu’ils appartiennent majoritairement aux familles moins aisées même si toutes les catégories sociales sont concernées par le handicap. Des avis des répondants, on constate que toutes les catégories socioprofessionnelles sont représentées avec la prédominance des débrouillards (35,3%) et des cultivateurs (26%). Les commerçants (8%) et les fonctionnaires (8,7%) sont les moins représentés et 22% font partie de toutes les catégories socioprofessionnelles comme le soutiennent les enquêtés.

Etant donné que la plupart de ces déficients sensoriels soit des familles moyennes ou pauvres, la recherche du travail pour survivre les empêchent d’aller à l’école à cause de la pratique

des activités économiques à faible revenu. Ils abandonnent ainsi leurs études qui semblent être inutiles et sans avenir au profit des métiers précaires. Ces manières de penser et d’agir créent et augmentent le phénomène de la non scolarisation et de la déscolarisation des déficients visuels et auditifs. Cette situation reflète l’avis du CDPH (2014, p. 6) qui pense que “ les jeunes handicapés ont non seulement des situations professionnelles instables, mais ils sont aussi plus susceptibles de trouver des emplois peu qualifiés et offrant peu de perspectives d’avancement ”.

1. 3. Les effets des inégalités sociales et culturelles sur la scolarisation des apprenants en déficit sensoriel

Le déficit du capital social et l’ignorance de leurs droits sont des causes de difficultés d’accès aux services sociaux de base tel que l’école. C. Prado (2014, p.29) fait observer que “ parfois les personnes handicapées n’ont pas accès à leurs droits parce qu’il n’y a pas assez de personnes pour s’occuper de leur demande, parce qu’il n’y a pas assez d’argent ou parce que les personnes handicapées ne connaissent pas leurs droits ”. Donc, ces obstacles se situent au niveau individuel du fait de son statut socioéconomique ou de ses parents et au niveau sociétal à cause des disparités entre les groupes sociaux.

Au plan social, il importe de relever que le capital social des parents joue un rôle important dans la scolarisation de leurs enfants en situation de déficiente sensorielle. Pour des parents qui habitent dans des zones reculées ou éloignées, le fait de ne pas avoir des membres de la famille et/ou des amis dans les localités où se trouvent les écoles inclusives constitue un handicap à l’accès à l’éducation scolaire de leurs enfants déficients visuels ou auditifs. D’après un rapport de l’UNICEF (2018), dans un pays, sur six, les enfants les plus pauvres des zones urbaines sont moins susceptibles de terminer l’école primaire que leurs camarades des zones rurales. Les voies

d'influence du milieu social d'origine sont donc plurielles.

En plus, les élèves handicapés n'ont pas accès aux logements sociaux gratuits autour de leurs écoles ou dans les villes qu'ils habitent. Cela devient très difficile pour les parents de trouver des logements ou de payer quotidiennement les frais de transports pour l'école à ces enfants. “ Souvent, les déficients marchent seuls à pied pour venir à l'école ”.⁴ Les déficients visuels se plaignent également de la méconnaissance du symbole de la canne blanche. Il est difficile pour eux de traverser la route car, même s'ils soulèvent leurs cannes pour demander la permission de passer, les automobilistes ne le leur permettent pas. Ces derniers klaxonnent et continuent leur chemin sans se soucier des déficients visuels. Il y a ainsi un manque de la culture du handicap.

Le manque des écoles inclusives du handicap dans les environnements des familles ayant des enfants déficients est un frein à l'accès à l'éducation scolaire de ces derniers. Pour commencer le premier cycle ou pour passer à un cycle supérieur, ces déficients “ sont autrement limités s'ils n'ont pas des familles à Maroua ”⁵ par exemple ou ailleurs, là où existent les établissements qui les accueillent. À ce sujet, J. Coleman (1988) soutient que le risque d'abandon scolaire augmente avec le déficit du capital social, surtout celui d'extra familial qui est déterminé par l'insertion des parents dans un réseau ou une communauté. Face à ces contraintes, des moyens et stratégies sont mis à l'œuvre pour inclure les personnes vivant avec de la déficience visuelle et auditif dans le système scolaire.

⁴ Entretien avec un enseignant à l'école publique inclusive de Kaélé le jeudi, 22 avril 2021 à 10h23min.

⁵ Entretien avec un responsable de la délégation régionale des enseignements secondaires à Maroua le 05 avril 2021 à 10h 45min.

2. Les stratégies d'inclusion scolaire des personnes en déficit sensoriel

Les stratégies contre la marginalisation des personnes en déficit sensoriel se situent au niveau de trois échelles sociales. L'échelle macrosociale qui concerne le système éducatif dans son ensemble, l'échelle méso-sociale qui englobe les familles, les associations et autres organisations travaillant en faveur de la scolarisation des apprenants handicapés, et l'échelle microsociale où intervient l'aspect individuel.

2. 1. Les stratégies du système éducatif

Du côté du système éducatif, ces stratégies sont comprises entre la démocratisation du secteur éducatif, la formation des enseignants, la collaboration entre les différents professionnels, la prise en charge scolaire, la prise en charge médicale, la recherche de financement, les sensibilisations et l'implication des communautés dans l'inclusion socio-scolaire des déficients. Ceci corrobore la pensée de Crahay (2003) qui rapporte que

Si les décideurs souhaitent tendre vers l'égalité des acquis au niveau du système d'enseignement, il faut plus que des aménagements pédagogiques ponctuels ; une révolution culturelle est nécessaire. Il faut repenser l'école à partir d'une nouvelle éthique combinant la solidarité et l'ouverture aux autres dans leur diversité culturelle (Crahay, 2003, p. 412).

La libération du système éducatif a permis à ce que les particuliers créent des écoles privées capables d'encadrer et de scolariser les personnes déficientes visuelles et auditives dans les localités du Diamaré notamment avec l'école privée bilingue inclusive de Frolinat et dans le Mayo-Kani, le CESDA. En plus, ces écoles privées qui font la promotion de la scolarisation des déficients sensoriels passent par des sensibilisations pour attirer l'attention des communautés ainsi que des parents sur les possibilités d'instruction de cette catégorie sociale. Aussi,

comme ces écoles sont beaucoup plus douées en termes de la prise en charge scolaire de ces déficients sensoriels, elles forment et partagent leur expérience avec les écoles publiques ordinaires. En addition, les écoles cherchent des financements à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ainsi que des soutiens personnels aux élèves déficients dont elles ont la charge. Ces genres d'appui sont beaucoup recherchés par les écoles privées qui encadrent les déficients sensoriels.

S'agissant de l'accessibilité pédagogique des apprenants en situation de handicap visuel et auditif, les enseignants utilisent des techniques pédagogiques de facilitation d'apprentissage des personnes déficientes. À cet effet, ils agissent sur quatre volets suivants :

Dans le volet organisationnel, les enseignants procèdent à la reconnaissance du handicap et de ses besoins, au placement favorable, à l'affectation du tutorat et à l'apprentissage en groupe. Dans le volet relationnel, ils gèrent les conflits entre les apprenants, harmonisent les relations entre eux et les sensibilisent sur l'acceptation de la différence et l'entraide. Pour ce qui est du Volet enseignement, les enseignants font les adaptations communicationnelle et pédagogique, utilisent du matériel concret pour expliquer les cours et impliquent les déficients dans l'apprentissage. S'agissant du Volet évaluation en fin, ils font de l'évaluation orale pour les non-voyants, conçoivent les formats d'évaluation adaptés aux déficiences visuelles et auditives et accordent du temps majoré à ces apprenants particuliers pour la réalisation de leurs tâches.

2. 2. Les stratégies sociétales et familiales

À ce niveau, les associations ou les organisations et les familles luttent pour l'inclusion scolaire des citoyens avec handicap. De ce fait, pour le respect de leurs droits et la promotion de leurs identités, les organisations internationales telle que la Fédération Mondiale des Sourds (FMS) et les

instruments onusiens et, nationales à l’instar de l’Organisation Camerounaise pour le Développement des Sourds (OCDS) et l’Association Nationale des Aveugles Utilisateurs du Matériel Informatique du Cameroun (ANAUMIC) travaillent sans relâche en faveur de l’épanouissement des déficients sensoriels.

Par ailleurs, en réponse aux inégalités de l’offre éducative scolaire, “ les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les occasions d’apprendre ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant ” (M. Duru Bellat, 2002, p. 14). De ce fait, en réunissant les conditions socioéconomiques, les parents se permettent de s’installer proche de l’école capable de répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants. C’est ainsi A. Van Zanten (2008, p. 374) avance que “ le choix du domicile permet à certaines familles de se positionner d’emblée à proximité des établissements recherchés, la possibilité même de choisir son lieu de domicile étant une composante des inégalités sociales ”. Les familles les mieux informées interviennent parfois directement dans la vie de l’école. Dès lors qu’elles sont à la fois conscientes des “ problèmes ” locaux mais ne peuvent quitter le quartier, elles mettent en œuvre les stratégies de “ colonisation ” pour aménager pour leur enfant un contexte préservé (une classe de bon niveau par exemple) comme le pense A. Van Zanten (2001). À l’école, les familles négocient avec le personnel enseignant pour demander un traitement spécifique et plus d’attention envers leurs enfants déficients.

2. 3. Les stratégies individuelles

Par des stratégies individuelles, les personnes en déficience visuelle et auditive développent certaines habiletés et pratiques qui leur permettent de s’épanouir sur le plan socio-scolaire. De ces logiques implicites ou explicites, elles cherchent à renforcer leur place et leur capacité intellectuelle afin de valoriser leur image dans une société où la minorité est négligée. Ainsi, les

stratégies qu'elles utilisent partent de l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique.

Les apprenants déficients prennent les décisions individuellement de s'affilier aux centres d'encadrement suite à l'information sur les possibilités de faire des études scolaires. Ces agissements s'observent chez les plus grandes personnes qui sont plus autonomes et qui ont le refus de leurs parents de les inscrire à l'école, mais qui sont pourtant convaincus des possibilités de leur scolarisation. Quelques élèves déficients rencontrés confirment avoir à cet effet pris l'initiative d'aller s'inscrire individuellement au CPFAM après des campagnes de sensibilisation de celui-ci dans leurs localités d'origine. Même sans soutien parental ou familial, certains s'efforcent de fréquenter avec leurs propres économies.

S'agissant de l'accès physique à l'école, les déficients sensoriels se servent des ressources humaines (des membres de leurs familles et de leurs camarades qui les orientent vers les directions souhaitées) et matérielles (les cannes blanches, les lunettes et les prothèses auditives) pour accéder aux établissements scolaires. Barthelemy par exemple nous fait savoir qu'en plus de sa canne blanche, il utilise sa sensation et son esprit. Il l'affirme en ces termes :

À travers l'esprit, je regarde. Quand je passe à un endroit, je remarque l'ombre à travers ma peau et les choses qui s'y trouvent à travers le toucher et ma canne. Et je retiens tous mes passages, ce qui fait que je ne me perds pas facilement. Je maîtrise tous les endroits de mon lycée, je sais où se trouve ma salle de classe et je marche seule jusqu'à celle-ci.⁶

En ce qui concerne l'accessibilité pédagogique, les apprenants en situation de handicap sensoriel développent des

⁶ Entretien avec un élève aveugle, âgé de 17 ans en classe de 2nd au lycée de Kakataré le 02 mars 2021 à 13H22min.

mécanismes adaptatifs. Les habiletés adaptatives de ces apprenants utilisent des ressources cognitives, intellectuelles qui font même intervenir une stratégie de communication. La motivation et la valorisation de ces capacités par le biais du déploiement des aptitudes intellectuelles est une évidence. De plus, du fait qu'ils n'aient qu'un seul sens c'est-à-dire la vue ou l'ouïe pour capter les informations, des leçons, les apprenants avec déficience visuelle ou auditive utilisent les appareils téléphoniques plus ou moins intelligents pour enregistrer et filmer les cours afin de les réécouter et de les revoir à domicile. Cette façon de faire limite leur retard d'assimilation des leçons dispensées en salle dans une certaine mesure. Mais, d'autres étudiants déficients préfèrent photocopier les cours auprès de leurs camarades.

Toujours en rapport avec les stratégies d'adaptation, les élèves à besoins particuliers, surtout les déficients visuels moins graves s'efforcent souvent de participer aux cours en intervenant en salle et en répondant aux questions. Cette implication des apprenants devenus des stratèges les met dans la co-construction de leurs apprentissages faisant d'eux des parties prenantes. Aussi, ils développent l'écoute (les malvoyants), leur attention (ils ne bavardent pas) et utilisent le dictaphone en cachette souvent.

De même, le courage de certains les amène à sortir de la dépendance et de la domination. En termes d'interaction conflictuelle, les apprenants vivant avec du handicap prennent de dispositions nécessaires pour lutter contre le caractère offensif des attitudes de leurs camarades normaux. En vue de minimiser les moqueries envers ces élèves, ils ignorent quelques fois les moqueries, les insultes et railleries de la part de leurs camarades sans handicap visible sont une autre capacité de s'y adapter. On ressent chez les déficients sensoriels, le désir d'être soi face à l'altérité. Ils se plaignent également aux responsables d'établissement afin de dénoncer les comportements méprisants

de leurs camarades. Ces conduites peuvent s'interpréter en termes de stratégie de protection face à la menace de leurs compétences (D. Martinot, 2002). Mais, d'autres élèves déficients évoquent aussi la maîtrise personnelle dans les relations avec les camarades et surtout en cas de situations embarrassantes. De ce fait, la patience, le contrôle de leurs émotions et de leur comportement, l'évitement de la colère et de la violence jouent en faveur de l'accalmie. Malgré leur déficience, il est à noter que grâce à ces stratégies certains déficients sensoriels ont un parcours scolaire " normal ", c'est-à-dire sans connaître les échecs et avoir le retard d'âge scolaire surtout dans leur cycle primaire.

Discussion et conclusion

Au terme de cette recherche, il ressort que le problème de la scolarisation des déficients sensoriels reste pendant. En effet, les politiques éducatives sont organisées par le cadre juridique. L'État a des moyens pour scolariser ses citoyens, mais, c'est la répartition de ces moyens qui pose problème. C'est donc une question de choix politique. Avec la multitude de ces contraintes politiques, structurelles, économiques, sociales et culturelles, nous sommes en droit de dire que le fonctionnement du système éducatif dans cette région de l'Extrême-Nord apparaît moins efficace. Or, les concepts de l'éducation pour tous, du besoin éducatif spécial, et de l'inclusion scolaire sont essentiels dans l'éducation inclusive, mais ceux-ci ne se matérialisent pas concrètement.

Les mesures d'adaptation sont lentes et insuffisantes. Les stratégies des enseignants sont souvent générales alors les besoins sont spécifiques à chaque déficient sensoriel. C'est dire que le contexte scolaire est construit par les stratégies des acteurs, qui sont elles-mêmes essentielles dans la création des inégalités de contexte. Aussi, à travers les analyses sur le terrain,

force est de constater que les stratégies sont plus appliquées fortement au niveau de la préparation, c'est-à-dire au primaire en tant que partie constituante du système éducatif. Bref, les tendances bien qu'évolutives de l'inclusion socio-scolaire de cette catégorie sociale laissent percevoir tout de même les failles importantes dans et autour du système scolaire. Puisque les personnes avec de la déficience visuelle et auditive sont toujours confrontées aux difficultés d'accès physique et pédagogique à l'école. Ce qui fait que leur inclusion scolaire proprement dite soit plus formelle que réelle et reste dans une phase embryonnaire.

Références bibliographiques

Armstrong Felicity (2003), « Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradiction », Institute of Education, University of London.

Binet Alfred et Simon Théodore (1907), *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu Pierre (1993), *La misère du monde*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Collection Le sens commun, Éditions de Minuit, Paris.

Capron Christiane et Duyme Michel (1989), «Assessment of effects of socioeconomic status on IQ in a full cross-fostering study», *Nature* 340, 552-554.

Charlot Bernard et al. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Coleman James (1988), «Social capital in the creation of human capital», *American Sociological Review*.

Crahay Marcel (2003). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.

Golaszewski Mireille (2010), *La langue des signes française. À l'école, au collège et au lycée*, Paris, CNDP.

Hugon Philippe (2007), « Variables démographiques et développement. Le cas de l'éducation et de la santé en Afrique », in *L'Afrique face à ses défis démographiques. Un avenir incertain*, Co édition AFD/CEPED/KARTHALA, Paris.

Le Capitaine Jean-Yves (2007), « De l'intégration à la scolarisation, le choc des mots, le poids des faits », Chambéry, Université de Savoie, Liaisons, Bulletin du CNFEDS, n° 6-7.

Martinot, Delphine (2002), *Le soi, les approches psychosociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Morisset Hervé et Philip André (2005), « Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales », La nouvelle revue de l' AIS, n°31/07.

NRC (2018), « Évaluation des besoins en éducation dans les zones de l'Extrême-Nord du Cameroun », Rapport de juin.

Plaisance Éric (2010), « L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre.

Prado Christel (2014), *Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité*, Paris, Éditions des journaux officiels.

Tchombe Munga Shalo (2017), *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*, Centre For Child & Family Development & Education / UNESCO CHAIR, Mars.

UNESCO (2009), *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Éditions UNESCO, Paris.

Van Santen Agnès (Sous dir.), (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.