

« Les contraintes sociétales de l'inclusion scolaire des enfants à infirmité motrice cérébrale en milieu fon du zou au Bénin »

Eloi ZINGBE,

Docteur en Sociologie du Développement, INFRE/Bénin, INJEPS/UAC, Bénin, (zingbeeloi@gmail.com),

Raymond-Bernard AHOUCANDJINOU,

Maître de Conférences des Universités du CAMES, INJEPS/UAC, Bénin,

Cyriaque C.S. AHODEKON,

Professeur Titulaire des Universités du CAMES, INJEPS/UAC, Bénin

Résumé :

L'éducation pour tous est encore réaffirmée dans le nouvel Agenda ODD4-Education 2030 (UNESCO, 2016). Cela témoigne de l'ampleur de la tâche qui reste à abattre pour y parvenir. En considérant le cas des enfants porteurs de handicap, des difficultés persistent. Spécifiquement au Bénin, plusieurs études ont montré la très faible présence des enfants porteurs d'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) dans les écoles ordinaires en milieu fon du Zou. L'un des objectifs de notre étude était de décrire et d'analyser les représentations de la scolarisation de l'enfant porteur d'une Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) en milieu fon du plateau d'Abomey au Bénin. Pour y parvenir, nous avons procédé à une immersion en vue de connaître les opinions, les attitudes, les comportements des acteurs (parents et enseignants) chargés d'assurer la scolarisation des enfants porteurs de handicap et les circonstances qui les déterminent. De plus, des entretiens ont été faits pour approfondir et valider les observations. Au total, 225 personnes ont été enquêtées. Cette étude a permis de noter deux différentes représentations : celles des parents des enfants porteurs de handicap et celles des autres membres de la société (y compris les enseignants). Pour les premiers, la scolarisation est nécessaire mais le niveau de revenus financiers détermine leur ardeur. S'agissant des deuxièmes, leurs représentations de la maladie (héritage culturel) défavorisent l'accueil en milieu scolaire ordinaire.

Mots clés : *représentation de la scolarisation, enfants porteurs d'Infirmité Motrice Cérébrale, Education Pour Tous, droits de l'enfant, milieu scolaire ordinaire.*

Summary

Education for all is once again reaffirmed in the new SDG 4-Education 2030 Agenda (UNESCO, 2016). This reflects the magnitude of the task that remains to be accomplished to achieve it. When considering the case of children with disabilities, difficulties persist. Specifically in Benin, several studies have shown the very low presence of children with disabilities in mainstream schools in the Fon milieu of the Zou region. One of the objectives of our study was to describe and analyze the representations of the schooling of children with disabilities in the Fon milieu of the Abomey plateau in Benin. To achieve this, we conducted an immersion to understand the opinions, attitudes, and behaviors of the stakeholders (parents and teachers) responsible for ensuring the education of children with disabilities and the circumstances that determine them. In addition, interviews were conducted to further explore and validate the observations. In total, 225 people were surveyed. This study revealed two different representations: those of the parents of children with disabilities and those of other members of society (including teachers). For the former, schooling is necessary, but the level of financial resources determines their enthusiasm. As for the latter, their representations of the condition (cultural heritage) hinder inclusion in mainstream schools.

Keywords: *representation of schooling, children with disabilities, Education for All, children's rights, mainstream school.*

Introduction

L'éducation scolaire est à des moments donnés confrontée à une résistance des valeurs endogènes. La difficulté résulte parfois de l'incompatibilité des valeurs (Yaméogo, 2021). Selon les nouveaux programmes d'Etudes au Bénin, l'école doit former un homme sain, équilibré, éduqué, instruit, cultivé, moralement et techniquement au point pour

participer au développement économique, social et culturel du pays (MEN, 1991). Les enfants qui sont appelés à être transformés utilement par l'école pour le bien-être de leur pays ne jouissent pas souvent des mêmes facultés. Il y a certains qui sont apparemment sains et d'autres porteurs de handicap. En considérant les droits de l'enfant, il n'a pas été déterminé, lesquels pourront en bénéficier et ceux ne pouvant en bénéficier. La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 dans son article 1 stipule clairement que « tous les hommes naissent libres et égaux » en droits. Partant de ce principe, ils ont tous droit à l'éducation.

Ainsi, la communauté internationale depuis 1980, a adopté divers instruments et pris plusieurs engagements en faveur de l'inclusion scolaire des handicapés.

Au plan international, la convention de l'Unicef en son article 2, met l'accent sur le respect par les Etats parties, des droits des enfants (même ceux qui sont handicapés) qui y sont mentionnés. Dans son article 28, il est recommandé aux Etats signataires, de reconnaître aux enfants (y compris les handicapés) le droit à l'éducation (avec l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous) et surtout de veiller à l'égalité de leurs chances. La convention relative aux droits des personnes handicapées dans son article 24 dispose que «Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties pratiquent l'inclusion à tous les niveaux d'enseignement et offrent des possibilités d'éducation tout au long ».

Au niveau régional, l'article 13 de la charte africaine des droits de l'homme et des peuples (1981), adoptée par la 26^{ème} session ordinaire de la conférence des chefs d'Etat et de

Gouvernement, suggère qu'une assistance et des soins particuliers soient apportés aux handicapés physiques et mentaux en vue de garantir leur dignité et de promouvoir leur autonomie et leur participation active au sein de la communauté.

Le Bénin a ratifié tous ces accords et a participé à toutes ces rencontres. Mais il ne suffit pas de ratifier seulement. Encore faudrait-il traduire ces accords en actes concrets ? Selon Room (1995), le déni ou la non-concrétisation des droits civils, politiques et sociaux du citoyen est une exclusion sociale. Conscient de cette situation, le Bénin a engagé plusieurs actions. Au regard des dispositions de la constitution du 11 Décembre 1990 relatives à la question des handicapés, il a élaboré en 2006, le document de Politique Nationale de Protection et d'intégration des Personnes Handicapées. Cette politique vise entre autres:

- la promotion de l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation Professionnelle. Les différents acteurs intervenant dans la scolarisation de cette catégorie d'enfants ont été souvent sensibilisés par les agents de la Réadaptation à Base Communautaire au Bénin (RBC) sur le fait qu'il n'est pas attendu de ces enfants en milieu scolaire, le décrochage de grands diplômes mais seulement que l'école est la mieux à même de les préparer à l'insertion sociale.

Malgré toutes ces actions, les enfants à infirmité motrice cérébrale (IMC) sont rares dans les écoles. Un recensement réalisé par nous sur les enfants porteurs d'IMC a permis aussi de constater dans le département du Zou au Bénin que, sur deux cent trente-trois (233) enfants porteurs de IMC identifiés dans les centres de réadaptation, très peu sont scolarisés (Terrain, 2024). De plus, sur mille sept cent six (1706) enfants

reçus dans les centres de réadaptation à base communautaire au Bénin, quatre cent cinquante (450) soit 26,38% ont bénéficié d'un suivi scolaire (MJCRI, 2006)¹. Le faible taux de scolarisation des enfants porteurs de handicap est un défi pour le nouvel Agenda ODD4-Education 2030, qui réaffirme *« le droit à l'éducation pour tous, considère l'éducation comme un bien public et reconnaît ses effets positifs sur la société au-delà des progrès économiques et du développement national, tout en mettant l'accent sur le rôle décisif de l'éducation dans le développement durable »* (UNESCO, 2016, P 7).

Les recherches réalisées sur les problèmes de scolarisation des enfants porteurs de handicap au Bénin ont mis en exergue leurs difficultés par rapport à la compréhension et à l'assimilation des connaissances dans les classes (Kpadonou et al, 2013). Elles révèlent plus les difficultés de leur aptitude cognitive à l'école que des formes de discrimination et stigmatisations dont ils sont sujets. C'est pourquoi nous nous sommes posé la question de savoir : quelles sont les contraintes sociétales qui expliquent le faible taux de scolarisation des enfants à infirmité motrice cérébrale (IMC) en milieu fon du Zou au Bénin?

A cette interrogation, une réponse provisoire est émise. L'hypothèse centrale était que les préjugés sociaux, stigmatisations et discriminations observés dans le rang des différents acteurs du système scolaire béninois, participent du faible taux de scolarisation en milieu ordinaire des enfants à IMC du Zou au Bénin.

L'objectif principal de la recherche était d'analyser les perceptions des différents acteurs du système scolaire

¹ MINISTERE DE LA JUSTICE, CHARGE DES RELATIONS AVEC LES INSTITUTIONS, REPONSES AUX PREOCCUPATIONS DU COMITE DES DROITS DE L'ENFANT A L'OCCASION DE L'EXAMEN DU DEUXIEME PROJET PERIODIQUE DU BENIN EN SA 43 EME SESSION CRC/C/BEN/2, 2006)

béninois sur la scolarisation des enfants à infirmité motrice cérébrale (IMC) en milieu fon du Zou au Bénin. Mais avant, il sera question de décrire les différentes formes de stigmatisation et de discrimination dont les enfants à IMC sont victimes dans l'entreprise de leur scolarisation.

Dans le souci d'apporter des éléments de réponse à cette question, le présent article est structuré en cinq sections. La première est consacrée au modèle d'analyse de la recherche, la deuxième porte sur la définition des concepts, la troisième section présente l'approche méthodologique adoptée pour la conduite de la recherche, à la quatrième sont présentés les résultats et la dernière section offre la plage de discussion.

.

I. Modèle d'analyse

Dans une recherche sociologique, anthropologique ou socio-anthropologique, il est nécessaire, voire obligatoire de recourir à des théories auxquelles seront reliées les données du terrain. Dans le cadre de celle-ci, le système de référence utilisé est inspiré d'une principale théorie : la théorie de l'étiquetage de Becker (1963). Le choix est porté sur cette théorie en ce sens qu'elle relève de la sociologie. Elle postule que la déviance n'est pas une caractéristique intrinsèque d'un acte, mais le résultat d'une étiquette (ou stigmat) collée par la société. Elle a été élaborée par l'auteur pour expliquer que la déviance n'est pas un comportement inséparable mais le résultat d'un processus social. Plaisance (2020) affirmait que l'éducation inclusive est de la responsabilité collective (parents, enseignants, élèves et tous les membres de la société). De ce point de vue, dans le contexte béninois, la théorie sollicitée permet de saisir et d'analyser les étiquettes

collées par les différents acteurs aux enfants à infirmité motrice cérébrale dans le processus de leur scolarisation.

II. Définition des concepts

Trois concepts sont à définir : stigmatisation, discrimination et préjugés sociaux. La présente recherche a pris en compte les définitions ci-dessous.

Selon Goffman (1963), la **stigmatisation** est le « processus par lequel un individu possède un attribut (physique, moral ou lié à son groupe d'appartenance) qui le discrédite aux yeux des autres, le faisant passer d'une personne normale et entière à une personne ternie, diminuée ». La **discrimination** étant selon Thornicroft (2006) « une distinction injuste dans la façon de traiter différentes catégories de personnes ».

Les préjugés sociaux forment un concept très large de sens mais se limite dans le cadre de cette recherche aux croyances partagées à l'égard des enfants à IMC (Azzi & Klein, 1998).

III. Approche méthodologique

3.1. Techniques de collecte des données

L'objectif de cette étude étant de décrire et d'analyser les contraintes sociétales liées à la scolarisation de l'enfant porteur d'une IMC, les entretiens et l'observation participante sont les techniques sollicitées à cet effet.

3.1.1. L'observation directe participante

L'observation directe vise à comprendre le sens que des individus, dans une même situation, un même groupe, donnent aux événements et aux situations de leur vie quotidienne ; elle tente de comprendre par quels processus et

dans quelles circonstances se construit le sens ou la représentation d'une situation donnée, comme toute l'expérience émotionnelle qui s'en dégage (Chwalisz et al, 2008).

Celle menée dans le cadre de cette recherche a été participante du moment où nous étions praticien (enseignant) et observateur en tant que socio-anthropologue. De 1999 à 2014 nous avons fait la pratique de classe et de 2018 à ce jour, nous dirigeons la Division des Etudes et Recherche en Education à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education au Bénin où nous continuons toujours d'être acteur et observateur. Ce temps déjà dans le système scolaire nous a permis de saisir en profondeur, les contraintes sociétales de l'inclusion scolaire des enfants à infirmité motrice cérébrale. Cette technique a permis de recueillir des données jusque-là inexplorées au Bénin car les études faites sur le même objet se sont focalisées sur les difficultés d'apprentissage de cette catégorie d'enfants sans investiguer le poids des représentations sociales sur leur faible scolarisation. La connaissance des parents d'enfants (leurs revenus, le niveau d'étude, la charge familiale etc.) porteurs ou non du handicap grâce à l'immersion, a permis une bonne contextualisation de leur discours au niveau de l'analyse.

Cette technique visait la connaissance des circonstances qui déterminent les attitudes, les comportements des acteurs (parents et enseignants) chargés d'assurer la scolarisation des enfants porteurs de handicap. Attitudes et comportements des parents et enseignants envers les enfants porteurs de handicap comparés avec les enfants non porteurs sur le plan scolaire sont saisis grâce à l'immersion. L'observation a été surtout faite sur les parents d'enfants porteurs car, ils s'expriment peu et usent de stratégies de camouflage.

3.1.2.L'entretien

Cette technique sollicitée a permis d'aller plus en profondeur des informations en vue de rendre compte du "point de vue" des différents acteurs. Pour y parvenir, nous avons dû mettre les enquêtés à l'aise, gagner leur confiance, leur faire prendre l'initiative de s'engager dans l'entretien.

L'entretien a été conversationnel avec les parents des enfants porteurs de handicap et semi-structuré avec ceux des enfants non porteurs de handicap. Dans le rang des enseignants, il a été procédé à un focus group en vue de compléter et valider les données recueillies par observation et entretiens individuels.

3.1.3.L'analyse documentaire

L'analyse documentaire a constitué une source complémentaire d'information. Selon Bowen (2009), cette technique consiste à examiner de manière systématique des documents pertinents afin d'en extraire des informations utiles à la compréhension du phénomène étudié. Les documents analysés comprennent notamment les textes législatifs et réglementaires relatifs au handicap et à l'éducation inclusive.

3.1.4.Triangulation des techniques de collecte

L'utilisation combinée des entretiens semi-directifs, de l'analyse documentaire et de l'observation participante s'inscrit dans une démarche de triangulation des données. Selon Denzin et Lincoln (2018), la triangulation consiste à croiser plusieurs sources d'information afin d'améliorer la crédibilité, la validité et la profondeur de l'analyse.

3.2. Groupes cibles, échantillonnage et taille de l'échantillon

Les groupes cibles abordés sont les parents des enfants porteurs ou non de l'IMC, les enseignants, les enfants porteurs de handicap scolarisés ou non et les dignitaires religieux. Il a été procédé à l'identification des acteurs capables de nous fournir des données. Les dignitaires religieux ont été contactés grâce à la technique de boule de neige. La taille de notre échantillon a été obtenue par la méthode de saturation. Au total, 285 personnes ont été enquêtées réparties comme suit :

- 164 Parents d'enfants porteurs de handicap ;
- 60 parents d'enfants non porteurs ;
- 25 enseignants ;
- 10 apprenants porteurs scolarisés ;
- 20 apprenants porteurs non scolarisés ;
- 6 dignitaires religieux.

IV. Résultats

Il existe plusieurs perceptions sur les enfants porteurs de l'infirmité motrice cérébrale défavorables à leur scolarisation. Ces perceptions en milieu fon du plateau d'Abomey varient selon l'ampleur du handicap (handicap lourd et handicap léger). De plus, nous avons à travers les résultats pu faire quelques remarques : les représentations sur la scolarisation des enfants porteurs d'IMC ont varié selon le pouvoir d'achat des enquêtés, leur niveau d'étude, la formation des enseignants, la possession ou non d'un enfant à besoins spécifiques.

4.1. Les perceptions sur la scolarisation des enfants porteurs d'une IMC

4.1.1. Parents d'enfants porteurs de handicap

Tous les parents d'enfants porteurs d'IMC interrogés accordent une valeur à cet être argumentant que certains ont dépensé en vain toute une fortune pour en avoir. Les données collectées auprès de ceux-ci sont analysées par catégorie. Nous avons pu identifier les parents instruits avec un emploi, les parents instruits sans emploi, les parents non instruits.

4.1.1.1. Parents instruits avec moyens financiers

Un parent instruit est compris ici comme ce parent qui sait lire, écrire et communiquer. Dans leur majorité, ces parents quelle que soit l'ampleur du handicap estiment qu'il est normal de scolariser tous les enfants parce qu'ils ont tous le même droit.

Selon un père P1 de 60ans :

« En tant que père de tous les enfants, il n'y a pas de distinction à faire »

Comme l'a souligné E. N'GO Melha et al (2010) que le niveau de vie des ménages est un facteur déterminant à la scolarisation des enfants porteurs de handicap, la mentalité de ce parent le confirme en ce sens qu'il ne cherche pas de calcul à faire dans cette responsabilité.

Ceux ayant des enfants porteurs de handicap léger ont donné la chance à ces derniers de fréquenter le milieu scolaire. La tenue scolaire, les fournitures scolaires, le déplacement des enfants (anormaux comme normaux) voire le petit déjeuner sont assurés presque de la même façon sans discrimination. Au contraire, les porteurs de handicap sont un peu plus dorlotés que les « normaux » selon un père P2 de 46ans :

« Même, j'augmente les frais de petit déjeuner de Gérard pour la satisfaction de ses besoins, pour le motiver.... »

Par contre, ceux ayant des enfants porteurs de handicap lourd sont désespérés compte tenu des dispositifs d'accueil dans les milieux scolaires ordinaires. A les entendre, leurs enfants non rien à gagner dans des écoles conçues pour les normaux. Ils sont curieux de connaître les mesures à prendre pour scolariser leurs enfants. Cette attitude dénote de la part des parents, la volonté de scolariser leurs enfants mais ils se trouvent bloqués par l'organisation dans le milieu scolaire ordinaire. Impuissants, ils se résignent à l'exclusion imposée par le système éducatif formel. Mais, à la maison, les membres de la famille du porteur de handicap lourd ne font presque rien pour apporter à ce dernier quelques notions pour l'aider à savoir lire, écrire.

4.1.1.2. Parents instruits sans moyens financiers

Dans une grande proportion (62%), les enquêtés de cette catégorie ont une opinion positive de la scolarisation des enfants porteurs de handicap. Au regard de leurs moyens financiers, ils ont préféré scolarisé les enfants « sains » tenant compte ainsi du calcul coût/avantage au niveau des enfants. Ils attendent plus que les dépenses relatives à la scolarisation des enfants porteurs de handicap viennent de l'Etat :

« L'Etat n'a-t-il pas pris des engagements pour l'inclusion scolaire ? Nous n'avons pas choisi de faire des enfants porteurs de handicap. Que pouvons-nous faire seuls ? » (Un père P3 de 49ans).

Ces parents se battent pour tirer profit des avantages que les structures donatrices (Etat, ONG, élus..) octroient dans le

processus de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Grâce à leur niveau d'instruction, ils s'insèrent dans les réseaux pour obtenir du handicap de leurs enfants, des avantages pour subvenir non seulement à leurs propres besoins mais aussi à ceux des enfants « normaux » : gagner des fournitures, de l'argent de la part des ONG, de l'Etat.

4.1.1.3. Parents non instruits

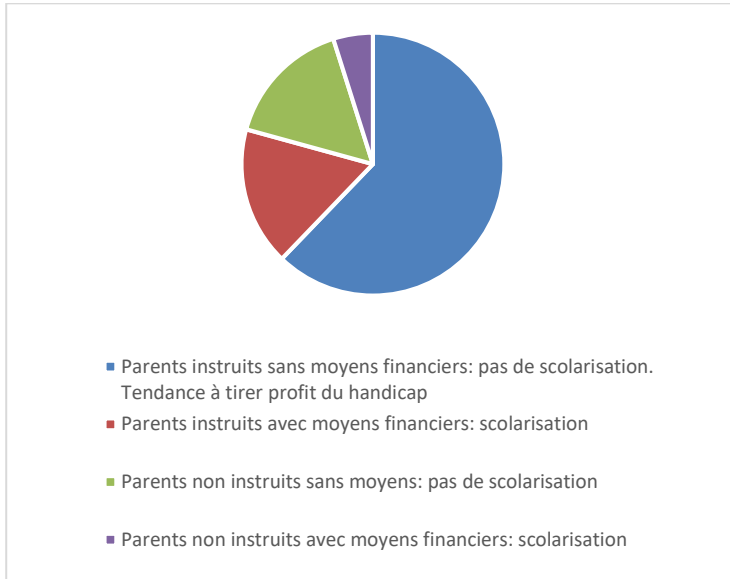
A la différence des parents instruits, les parents non instruits avec les moyens financiers (5%) dans une large mesure assureraient la scolarisation des enfants porteurs. Ceux n'ayant pas les moyens financiers (16%) ne font presque rien pour scolariser leurs enfants porteurs de handicap. Les responsables de foyer (les pères) semblent abandonner tous les problèmes de ces enfants à leur mère :

« Dans le ménage, quand un enfant est intellectuellement et physiquement bien né, le père estime qu'il est à son image. Dans le cas contraire, il est à l'image de sa mère et elle doit s'en occuper » (une mère M1 de 52ans).

Ces stéréotypes qui discréditent les femmes, sont des attributs derrière lesquels se réfugient les pères pour fuir leurs responsabilités (souligné par nous).

Selon les responsables des Centres Sociaux, seules les mères répondent au nom de l'amour à leurs enfants aux sollicitations concernant leur scolarisation. Les pères n'y croiraient pas. C'est du moins ce qu'on peut conclure de leurs attitudes et comportements. Cependant, on note plus d'engouement à leur niveau lorsqu'il s'agit d'intervenir dans la scolarisation des enfants « normaux ».

Graphique1 : Répartition des représentations sur la scolarisation des enfants porteurs d'IMC chez les parents



4.1.2. Parents d'enfants non porteurs de handicap

Concernant les personnes n'ayant pas d'enfants handicapés, 38,33% soit 23 sur 60 des interrogés déclarent que le **handicap est une punition de Dieu**. Les incapacités fonctionnelles que vit l'enfant ne sont que la conséquence d'une transgression des lois naturelles, du clan ou de l'ethnie donc un châtement divin. Pour ceux-là, ces handicapés sont jetés au mauvais sort. Ils sont considérés comme bon à rien, sans aptitude à acquérir la connaissance, le savoir, la compétence.

Vouloir les récupérer pour un lendemain meilleur c'est-à-dire les scolariser ne serait que du leurre. Ils sont sous l'emprise

d'une puissance invisible, décidée à les suivre durant tout leur séjour sur la terre. Un interrogé déclare :

« *Ces choses que vous voyez ne sont pas venues au hasard. Gbè non sa nouton dé axo a. axodé mèton lè doué souwè édédé* » (Une mère M2 de 67ans)

Traduits en français, ces propos exprimés en langue fon veulent dire que « la nature ne laisse rien impuni. Le handicapé est entrain de purger les peines réservées à ses parents comme punitions divines à travers la souffrance qu'il rencontre dans son handicap ».

Pour d'autres, 6 sur 60 soit 10% des acteurs interrogés, le handicap est vu comme **une vengeance des dieux**. Ils pensent que c'est un enfant demandé auprès des dieux sur une promesse qu'on n'a pas respectée. Cette promesse non tenue aurait déclenché la colère des dieux à mettre l'enfant dans cet état. A ce titre, un enquêté déclare :

« *ado akpa nou noumèssin lè bo ma déa, anan mon sinton* » (un dignitaire religieux P4 de 74ans).

Traduit en français, cela signifie, qu'un engagement pris envers les dieux, et non respecté, a ses conséquences fâcheuses.

C'est une perception qui s'harmonise avec la conception de la société fon qui place les dieux au cœur de l'existence des vivants. On en retient que le handicapé IMC en milieu fon du Zou est vu comme un être dépendant du mauvais ou bon vouloir des dieux. Il n'est pas libre. Cette

perception n'est pas de nature à faciliter leur entrée en milieu scolaire.

Un autre groupe d'interrogés 12 sur 60 soit 20% des parents n'ayant pas d'enfants handicapés considèrent que le handicap est une **solution de Dieu pour empêcher la méchanceté**. C'est comme un plan de Dieu qui aurait vu en cet enfant une disposition à faire suffisamment du mal sur la terre s'il jouissait de toutes les conditions physiologiques, physiques, psychiques et mentales d'un homme normal. Donc Dieu l'en a empêché en le rendant dans cet état comme le montrent les propos ci-dessous :

“Gbè yi noudé do woutouton bo do tchi adanton kpo” (Mère M3 de 59ans).

En langue française, ces propos signifient « que la nature a arraché une faculté à l'enfant en vue de le rendre moins méchant ». Ce sont également des considérations qui rendraient difficile la scolarisation des enfants porteurs de handicap.

Certains, 3 sur 60 c'est-à-dire 5% des personnes interviewées déclarent que le handicap est la **conséquence du prélèvement de faculté pour obtenir de l'argent**. Les enfants à IMC sont selon eux, des personnes à qui les géniteurs ou d'autres personnes auraient enlevé mystérieusement de faculté pour obtenir le bien matériel sur terre selon les déclarations suivantes :

« Mèdjito lè déssou non yi nou do vié ton lè wou doblo akouè » (Mère M4 de 62ans)

Dans la langue française, « Des géniteurs en personne prélèvent des facultés sur leurs enfants pour obtenir de l'argent ». Ainsi, le handicapé ne pouvant plus être guéri, est surprotégé et n'a aucune chance d'atteindre une autonomie quelconque.

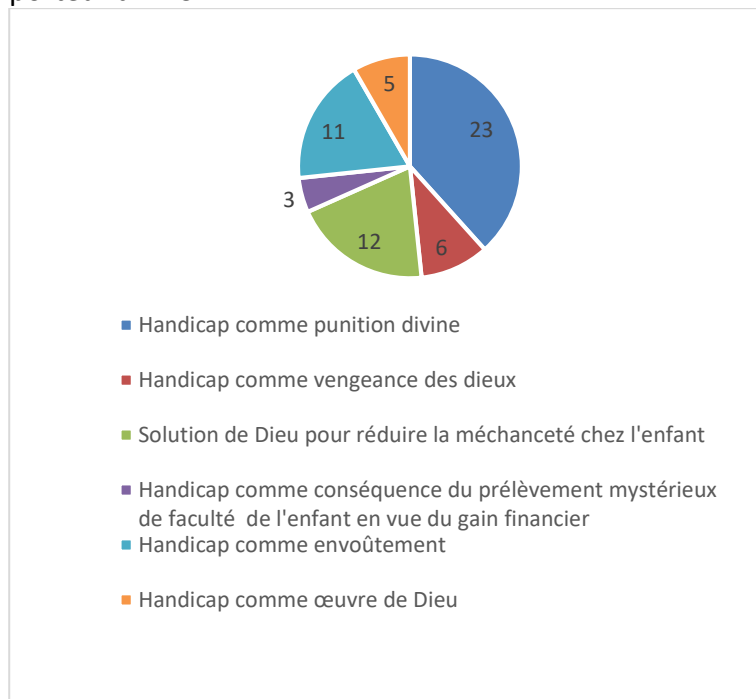
Les interrogés, 11 sur 60 autrement dit 18,33% ont aussi mis l'accent sur **un envoûtement** à en croire les propos suivants :

« *éda agba déé* » (Mère M5 de 75ans) c'est-à-dire qu'on l'a envoûté, on lui a envoyé un mauvais sort. Selon les interrogés, si la mère du handicapé a fait l'objet de dispute entre plusieurs prétendants, le gagnant peut essayer ce coup qu'est le handicap envoyé sur l'enfant.

Ceux qui croient en Dieu 5 sur 60 ou 8,33% des interrogés ne partagent pas les représentations qu'ont les animistes du handicap et le considèrent **comme une œuvre de Dieu**.

Le graphique ci-dessous récapitule les différentes perceptions de cette catégorie

Graphique2 : Regard de la société fon d'Abomey sur un porteur d'IMC



Selon les responsables de cultes religieux endogènes interrogés (6 sur 6 soit 100%), **les infirmes moteurs cérébraux sont des dieux**. Pour eux, un enfant qui s'exprime difficilement ou pas du tout, ne marche pas ou marche difficilement, refuse de manger, veut révéler à la face du monde un secret. Il y a un esprit qui dirige ces attitudes pour que ce qui est caché soit connu. L'enfant porteur d'IMC est dans un rôle et ne saurait en sortir qu'après certains rituels :

« vié ninlè waghè bo na doguèssi noudé » (dignitaire religieux P5 de 78 ans).

Ils sont des dieux pouvant rendre plusieurs services aux hommes. Dans le souci de bénéficier de leurs services, on les envoie dans les eaux, autrement dit, on les tue, c'est-à-dire en fon « éhodoto ». Il s'agit ici des enfants porteurs de handicap lourd dont la scolarisation n'est point envisageable.

4.1.3. Les perceptions des enseignants sur la scolarisation des enfants porteurs d'une IMC

Les enseignants enquêtés disent que la formation initiale reçue ne leur donne aucun outil pouvant leur permettre d'intervenir efficacement auprès de ces catégories d'enfant. Habituellement, des séances d'Unité Pédagogique sont organisées au profit des enseignants de la maternelle et du primaire au Bénin en vue des échanges sur des thèmes pédagogiques complexes, suivis parfois d'un modèle de séquence de classe. Les questions relatives à l'inclusion scolaire des enfants porteurs de handicap ont commencé à être abordées à partir de 2024 à les entendre. Selon eux, il faut faire scolariser ces enfants dans une école spécialisée. Ils estiment que scolariser ces enfants dans un milieu scolaire ordinaire, c'est les déranger car non seulement ils sont abandonnés par les parents mais eux-mêmes ne retiennent rien. Plusieurs apprenants porteurs de handicap ont abandonné l'école du fait du mauvais accueil qui leur a été à réservé.

4.1.4. Les perceptions du corps d'encadrement des enseignants

Les Inspecteurs et les Conseillers Pédagogiques déclarent avoir reçu une formation initiale sur la question de prise en charge des enfants porteurs de handicap en milieu scolaire ordinaire. Mais la traduction de cette formation en actes concrets dans

les écoles reste imperceptible. Ils se contentent de sensibiliser dès que l'occasion s'offre à eux, les enseignants à l'acceptation de ces enfants dans leurs classes. Dans cette logique, un Inspecteur P6 affirme :

« J'ai vu dans une classe, un enfant porteur de handicap mis à l'écart des autres apprenants par l'enseignant. Après l'avoir sensibilisé, il a rétabli celui-ci dans ses droits » . Il continue en disant : *« plusieurs membres du corps d'encadrement se désintéressent de l'inclusion des enfants à déficience en milieu scolaire ordinaire au regard du temps matériel dont ils disposent »*.

4.1.5. Cohabitation des enfants porteurs de handicap avec les pairs en milieu scolaire ordinaire

Les enfants porteurs d'IMC vivent dans une ambiance plus ou bien bonne avec leurs pairs. Selon les enseignants, certains enfants ont retrouvé la faculté d'expression à force de frotter avec leurs pairs. La cohabitation enfants normaux et porteurs de handicap aurait un effet bénéfique pour ces derniers. Mais, ils ne tardent pas à se moquer de leurs pairs porteurs d'IMC dès que ces derniers les provoquent. Dans le même registre, il a été régulièrement observé dans le rang des apprenants « normaux », une certaine méfiance à l'égard des enfants porteurs de handicap.

V. Discussion

Certes les résultats obtenus n'admettent pas de généralisation mais ceux auxquels nous sommes parvenu proviennent d'une observation quotidienne des acteurs qu'on pourrait définir comme les potentiels de la scolarisation des IMC. Une bonne analyse des résultats a permis de distinguer deux catégories

d'acteurs et leurs conduites sur la scolarisation de l'enfant porteur d'infirmité motrice cérébrale (IMC) en milieu fon du plateau d'Abomey au Bénin :

- la catégorie des parents d'enfants porteurs du handicap ;
- la catégorie des autres.

Pour les parents d'enfants porteurs du handicap, les résultats révèlent une évolution des mentalités en matière de la scolarisation de leurs enfants. En effet, la scolarisation de ces enfants surtout porteurs d'IMC lourd, n'était pas envisageable car, dans la période précoloniale, ces enfants étaient perçus comme des divinités et leur gestion se faisait sur recours à des êtres, des choses, des forces surnaturelles et invisibles à qui sont prêtées vie et action (Comte cité par Rocher, 1968). Ainsi, souvent les enfants porteurs d'IMC étaient envoyés dans les eaux (on dit en fon *exo do to* c'est-à-dire tuer) en vue de les rendre utiles (ils deviennent des divinités à qui des services peuvent être demandés) pour le bien-être des hommes. Cette pratique très répandue selon nos informations sur le terrain, a été possible durant la période précoloniale. Mais avec l'administration coloniale, des services tels que la santé, l'éducation, étaient offerts aux administrés mais sur un mode autoritaire, répressif, arrogant (Olivier de Sardan, 2007). La gouvernance coloniale a freiné la mise à mort des enfants porteurs d'IMC et a permis leur intégration. Plus tard, la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 notifie que « tous les hommes naissent libres et égaux » en droits. Sur cette base, l'UNESCO (2007) a recommandé l'éducation pour tous. Tout ceci a conduit aux bouleversements des mentalités et a donné lieu à un début de la scolarisation des enfants porteurs de handicap dans le rang surtout des parents disposant de moyens financiers. Les parents instruits ou non

disposant de moyens financiers auraient tendance à scolariser et suivre les enfants en situation de handicap. Par contre, cette tendance est presque inobservable avec les parents sans grandes ressources financières. Il s'en dégage que le niveau de vie des ménages serait un obstacle (Ngo Melha et al, 2010) à la scolarisation des infirmes moteurs cérébraux.

Ce désintéressement de la scolarisation n'est pourtant pas observé pour des enfants normaux chez les mêmes parents à faible revenus. Il existerait donc un calcul coût/avantage comme le souligne Becker (1975) dans la scolarisation des enfants à infirmité motrice cérébrale. Cette conclusion se trouve renforcée du moment où certains parents préfèrent satisfaire les besoins des enfants normaux avec l'aide apportée aux enfants porteurs de handicap. Cette forme de stigmatisation notifiée par Goffman (1975) et qualifiée par Fraser (2004) d'injustice culturelle, révèle la perception des parents sur un enfant porteur d'IMC à l'école.

S'agissant de la catégorie des autres, la scolarisation des enfants porteurs d'IMC est considérée comme ridicule. Leurs attitudes, leurs comportements, leurs opinions sembleraient presque toutes, de nature à décourager les parents concernés. La discrimination des enfants à l'école, les perceptions des parents des enfants « normaux » sur les enfants à IMC, la priorité donnée à d'autres activités plutôt que le souci de l'inclusion scolaire des enfants porteurs de handicap par le corps de l'encadrement, sont autant de manifestations liées à leur habitus (Bourdieu, 1970). Comme souligné plus haut, dans les résultats, ces enfants sont perçus de diverses manières et cette mentalité continue de dicter les conduites. Les comportements des apprenants « normaux » vis-à-vis de leurs camarades porteurs, constituent les conséquences des connaissances ingurgitées dans le milieu familial, c'est

l'éducation (Durkheim, 1992). L'éducation repose sur des valeurs, lesquelles émergent à partir des expériences, de l'histoire, des conditions de vie de la société. C'est pourquoi Ville (2002) affirme que les représentations prennent leurs racines dans un contexte historique et socio-économique et déterminent les pratiques. On peut en arriver à la conclusion comme Kobiané (2010) que du point de vue socioculturel, les perceptions sociales du handicap constituent un obstacle majeur pour les enfants qui en sont porteurs, parlant de leur scolarisation.

Pourtant, ces perceptions sont corrigibles par l'éducation selon Bruner (1996) qui pense qu'elle doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Les représentations prennent leur source dans la cellule familiale (habitus primaire) mais sont susceptibles d'être modifiées avec le contact avec l'extérieur c'est-à-dire au cours de l'habitus secondaire (Bourdieu, 1970). Ceci justifierait d'une manière ou d'une autre l'évolution de mentalité où on note une acceptation de ces enfants en milieu scolaire ordinaire.

Les perceptions de la scolarisation des enfants à IMC chez les autres (en dehors des parents d'enfants porteurs) tout en étant défavorables, sont multiples et variées.

Cela fait dire à Gaffié (2005 : 1) que : « *Les sujets possèdent, à l'égard d'un même objet, divers types de croyances, la représentation d'un objet n'implique pas un consensus, mais permet à chacun d'affirmer une position dans un débat. Les représentations sociales exprimées viseraient à négocier sur*

des savoirs qui s'affrontent pour la définition des référents. Les prises de position des sujets sont affectées par leur positionnement dans les rapports sociaux actualisés et la hiérarchie ou la domination dans le champ social trouve sa traduction dans le champ représentationnel ».

Une analyse en profondeur conduit à dire que contrairement aux pays développés, le niveau de l'évolution technologique au Bénin continuerait d'entraver l'évolution des mentalités (par rapport à la scolarisation des enfants en question) aussi bien dans le rang des enseignants que celui des parents. En effet, dans les pays développés existent des moyens techniques en quantité et en qualité pour assurer la rééducation fonctionnelle en vue de rétablir ou de compenser la perte fonctionnelle, ainsi qu'à prévenir ou ralentir la dégradation fonctionnelle dans tous les aspects de la vie d'une personne. Elle est assurée par des spécialistes tels que : les ergothérapeutes, les orthésistes, les physiothérapeutes, les prothésistes avec des outils techniques de pointe. Dans cette perspective, le handicap n'est plus la conséquence directe d'une déficience ou d'une incapacité mais plutôt le résultat de l'interaction entre un individu et son environnement (OMS, 2001). C'est dire donc que le passage du modèle biomédical au modèle socio-environnemental du handicap n'est pas encore un élément ancré dans les réalités béninoises voire africaines.

En somme, le faible taux des enfants à IMC dans les écoles est ainsi analysé comme le produit émergent d'actions individuelles dont nous nous sommes évertué à comprendre le sens. (Boudon, 1979).

Les données recueillies lors de cette enquête tout en rejoignant celles des études précédentes présentent certes

des différences en ce sens qu'elles portent sur le cas typique du Zou au Bénin, plus approfondies. Ceci s'explique par le mode de recueil adopté : l'observation participante.

Conclusion

La connaissance des contraintes sociétales de la scolarisation des enfants porteurs d'IMC éclaire dans bien des cas, leur faible taux de scolarisation. Les acteurs du système éducatif ont des valeurs endogènes dont l'école ne peut s'en passer pour réussir. Selon les résultats, deux catégories d'acteurs sont distinguées : celles des parents des enfants porteurs de handicap et celles des autres membres de la société. Pour les premiers, la scolarisation est nécessaire mais le niveau de revenus financiers détermine leur ardeur. S'agissant des deuxièmes, leurs perceptions de la maladie (héritage culturel) défavorisent l'accueil en milieu scolaire ordinaire de la catégorie d'enfants en question. En analysant les résultats des deux camps, le poids de l'héritage culturel transparaît toujours dans les conduites et opinions des différents acteurs dans la question de scolarisation des enfants porteurs de handicap.

Cette recherche entend ainsi contribuer à une meilleure compréhension des contraintes sociétales de l'inclusion scolaire des enfants porteurs d'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) pour des actions plus efficaces. On ne peut pas mettre de côté, ces contraintes et réussir l'inclusion scolaire des enfants à infirmité motrice cérébrale. Il faut les connaître pour savoir à quel niveau la participation de la communauté dans l'entreprise de l'inclusion scolaire est indispensable. Il semblerait plus réaliste de parler de négociation surtout avec les cas de handicap lourd, d'implication, de sensibilisation et de formation de la communauté.

Références bibliographiques

1. AZZI Elia Assaad et al, 1998. *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris : Dunod
2. BECKER Gary, 1975. *Human Capital*. Washington D.C. National Bureau of Economic Research
3. BECKER Howard, 1963. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York.
4. BOUDON Raymond, 1979. *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique*. Paris, Hachette
5. BOURDIEU Pierre, 1986, « Habitus, code et codification ». In *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°64, pp.40-44. Paris
6. BOWEN Glenn, 2009, « Document analysis as a qualitative research method ». *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. West Yorkshire, Royaume-Uni)
7. BRUNER Jérôme, 1996. *L'éducation, entrée dans la culture* Traduction : Yves Éditions Retz., pour la traduction française. Paris
8. CHWALISZ Kathleen et al, 2008, « L'avenir de la psychologie du conseil : améliorer la qualité de vie des personnes souffrant de problèmes de santé chroniques », *Le psychologue conseiller volume 36, numéro 1, Californie*
9. DENZIN Kent Norman et LINCOLN Sessions Yvonna, 2018. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (5th ed.). Sage, Californie
10. DURKHEIM Emile, 1992. *L'éducation morale*, Paris, PUF.
11. FOUGEYROLLAS Patrick, 1990, « Le processus de production des handicaps », *Anthropologie et sociétés, Volume 10, numéro 2, 1986, p. 183–186, Québec*

12. GAFFIE Bernard, 2005, « Lien entre perception de contrôle et prise de risque dans un jeu de hasard : Quand la référence à autrui intervient ». *Revue internationale de psychologie sociale* 18, 3, 129-151. Presses Universitaires de Grenoble
13. GOFFMAN Erving, 1975. *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Editions de Minuit. 1ère édition : 1963
14. KI-ZERBO Joseph, 1992. *L'éducation dans l'Afrique noire précoloniale* consulté sur <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/educationmoumouni/chapter/chapter> le 6/2/2023
15. KOBIANE, Jean-François, 2002. Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire, Thèse de doctorat en démographie, Université Catholique de Louvain.
16. KPADONOU Godonou Toussaint et al, 2013, « Problèmes de scolarisation des enfants handicapés au Bénin », *MOTRICITE CEREbraLE READAPTATION, NEUROLOGIE DU DEVELOPPEMENT*, Vol 34 - N° 4, Université d'Abomey-Calavi
17. NGO MELHA Ernestine. et BENNACER Halim. (2010). *Étude comparative des politiques éducatives d'inclusion en France et en Afrique subsaharienne*, Lyon
18. N'GO MELHA Ernestine, 2011. *Egalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique Sub Saharienne : de la rhétorique à la réalité pratique*. SalyPortugal-Mbour Sénégal. IUM Aix-Marseille.
19. OLIVIER de SARDAN Jean-Pierre., 2007, « Gouvernance despotique, gouvernance chefferiale et gouvernance postcoloniale » *Actes du colloque de Bamako*

20. OMS, 2001, *Classification Internationale du Fonctionnement, Genève*
21. PLAISANCE Eric, 2020, « Inclusion comme théorie pratique », *Revista Educação Especial*, vol. 33, pp. 1-23., Santa Maria, Brésil
22. ROCHER Guy., 1968. *L'organisation sociale*, Editions HMH, Montréal
23. ROOM Graham, 1995, « Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion ». *Bristol: Polity Press.*
24. THORNICROFT, Graham, 2006. *Les actes sont plus éloquents : lutter contre la discrimination envers les personnes atteintes de maladie mentale*, Mental health Foundation, Londres.
25. UNESCO, 2020, « La scolarisation des enfants progresse dans le monde », *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
26. UNESCO, 2016. Intégrer l'ODD 4-Education 2030 dans les politiques et la planification sectorielles, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246475_fre consulté 22/6/2026
27. VILLE Isabelle, 2002, « Identité, représentations sociales et handicap » in *Déficiences motrices situations de handicaps*, Paris : APF.
28. YAMEOGO Issaka., 2021, « De l'éthique de l'éducation en Afrique : sur les traces de Joseph Ki-Zerbo », *Éthique en éducation et en formation*, n° 10, Québec