



REPRESENTATIONS SOCIALES DU HANDICAP ET ECOLES INCLUSIVES

***1Ntjam Marie-Chantale**

2Tcheufang Simeu Madeleine Armelle

¹Laboratoire de Psychologie et des Sciences du Comportement, Centre de Psychologie Clinique et de Psychoéducation, Université de Douala-Cameroun

²Laboratoire de Psychologie et des Sciences du Comportement, Université de Douala-Cameroun

Abstract

This research examines, in the Cameroonian context, how social representations of disability, conceptualised as an evolving and contextual construct, constitute a decisive obstacle to the effective implementation of inclusive education. Despite the ratification of international instruments and the adoption of a favourable legislative framework, a gap persists between theoretical prescriptions and the reality of educational practices. The study, based on Moscovici's sociogenetic model, analyses the discourse of 22 supervisors working in pilot establishments. The results reveal that their representations are mainly structured by socio-cultural and educational barriers (54.16%) and by a conception of disability as a condition of inferiority (51.02%). This reductive perception of learners with disabilities, coupled with what is considered insufficient access to reliable information on disability, significantly limits their educational involvement. Thus, the quality of school inclusion appears to be directly correlated with the nature of these social representations. The conclusion emphasises that, beyond material or legal adaptations, the success of high-quality inclusion requires a profound transformation of the mindsets and cognitive patterns of educational stakeholders in order to bridge the gap between the political ideal and its concrete translation in the field.

Keywords:

Social representations, disability, inclusive education, Cameroon, sociogenetic model, teaching practices.

*Corresponding Email : srmariemadeleine7@gmail.com



Copyright: © The Author(s), 2025. Published by **Faculty of Education, University of Buea**. This is an **Open Access** article, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Résumé

Cette recherche examine, dans le contexte camerounais, comment les représentations sociales du handicap, conceptualisé comme une construction évolutive et contextuelle, constituent un frein déterminant à la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive. Malgré la ratification d'instruments internationaux et l'adoption d'un cadre législatif favorable, un fossé persiste entre les prescriptions théoriques et la réalité des pratiques éducatives. L'étude, ancrée dans le modèle sociogénétique de Moscovici, analyse les discours de 22 encadreurs œuvrant dans des établissements pilotes. Les résultats révèlent que leurs représentations sont majoritairement structurées par des barrières socio-culturelles et éducatives (54,16%) et par une conception du handicap comme une condition d'infériorité (51,02%). Cette perception réductrice de l'apprenant handicapé, couplée à un accès jugé insuffisant à une information fiable sur le handicap, limite significativement leur implication pédagogique. Ainsi, la qualité de l'inclusion scolaire apparaît directement corrélée à la nature de ces représentations sociales. La conclusion souligne que la réussite d'une inclusion de qualité, au-delà des adaptations matérielles ou juridiques, nécessite une transformation profonde des mentalités et des schémas cognitifs des acteurs éducatifs pour résorber l'écart entre l'idéal politique et sa traduction concrète sur le terrain.

Mots-clés : Représentations sociales, handicap, éducation inclusive, Cameroun, modèle sociogénétique, pratiques enseignantes.

Introduction

Le rapport mondial sur le handicap de l'OMS de 2011 présente le handicap comme une notion « complexe, évolutive, multidimensionnelle et controversée » [1]. En 2015, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) le présente comme n'étant « pas simplement un problème de santé. Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit » [2]. De ce fait, nous pouvons percevoir que le rapport à la société, au contexte de la personne concernée et à l'éducation est primordial. D'ailleurs pour Sticker, le concept de handicap est indissociable du pays, de son niveau de développement et du contexte social dans lequel il est vécu : « Il n'y a pas de « handicap » ou « handicapés » en dehors de structurations sociales et culturelles précises. Il n'y a pas d'attitudes vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétaires » [3] et nous rajoutons qu'il n'y a pas de développement véritable pour une société qui ne prend pas en considération les personnes se trouvant dans cette dimension triaxiale que présente Institut national de la santé et de la recherche médicale (l'INSERM) : les déficiences, les incapacités et les désavantages [4].

Prendre en considération les personnes en situation de handicap demande des moyens et des outils adaptés. D'ailleurs « l'éthique d'une société se mesure toujours à l'aune de l'attention qu'elle porte à ses membres les plus vulnérables » [5]. Cette attention commence et passe davantage par l'éducation qu'on peut leur apporter. Une éducation qui ne se veut pas exclusive mais inclusive tout en respectant les besoins de chacun (e). C'est dans ce sens qu'en 1982, le programme Mondial d'Action concernant les personnes en situation de handicap avait introduit le concept d'égalité et l'accès à la société. Il stipule que « les

problèmes intrinsèques aux personnes en situation de handicap doivent être traités dans un contexte généralement inclusif et non séparé » [6].

D'après l'UNESCO, « le Cameroun n'a pas de définition arrêtée de l'éducation inclusive » [6]. Mais nous constatons qu'au Cameroun, des projets de lois, des conventions ont été pensés, votés et signés en vue de favoriser l'éducation et l'intégration à tous les niveaux des personnes avec handicap (la loi 90/1516 ; Constitutions de 1996 et le Plan d'action national de promotion et de protection des droits de l'homme (2015-2019) ; loi 83/13 ; loi 2010/002 ; Convention de partenariat pour la formation des enseignants a été signée entre le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) et l'ONG Sightsavers en mai 2018) [6]. L'UNESCO mentionne encore que non seulement le « Cameroun n'a pas de rapport national de suivi sur l'éducation » mais aussi « la Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020) utilise des indicateurs d'éducation mais peu d'entre eux portent directement sur l'éducation inclusive » [6]. Lorsqu'on lit les lois, les conventions signées et ratifiées portant sur le handicap en lien avec l'éducation inclusive, on est frappé par l'intérêt que portent le pays, les ministères d'enseignement et les politiques. Mais qu'en est-il exactement ? Nous relevons un décalage important entre les textes ratifiés et la réalité de la pratique. Dans la continuité de cette assertion, nous voulons examiner et explorer l'univers du handicap en lien avec les écoles inclusives ; nous voulons davantage explorer la qualité des représentations sociales du handicap. Cette exploration contribuera à favoriser de façon effective le développement d'une éducation qui se veut inclusive et en laquelle nous voulons toutes / tous voir émerger en vue de favoriser l'équité et l'intégration sociétale pour toutes / tous.

Problématique

D'après l'enquête en grappes multi-indicateurs (EDS-Mics) réalisée par l'Institut National de la Statistique (INS) (janvier -août 2011) au Cameroun, la population des personnes handicapées est estimée à 5.4 % de la population totale [6]. Un problème d'éducation et d'intégration se pose pour cette couche. L'éducation inclusive est une réponse aux problèmes d'éducation et de formation des personnes ayant une limitation. Elle concerne selon les lois 2010/003 et 2005/006 les personnes ayant des difficultés d'apprentissage entraînées par une forme de handicap, les enfants défavorisés, déplacés, pauvres, des zones enclavées et de la rue [6]. Dans cette étude, nous nous intéressons aux personnes en situation de handicap. D'après l'UNESCO, « la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires est encore très difficile » [6].

S'il est vrai que les personnes en situation de handicap ne sont pas des êtres asociales, coupées de leur milieu de vie, il est nécessaire de mentionner qu'elles sont dans des milieux de vie, partageant l'espace, entretenant des interactions avec des personnes qui les entourent. Et sur le plan social « le sujet handicapé apparaît comme une personne diminuée par une atteinte du corps et /ou du mental par rapport aux autres » [7]. Les concepts « par rapport aux autres » nous sont importants car c'est l'autre qui nous fait exister. Dans ce cas, parler de l'autre, parler du regard de l'autre sous-entend s'intéresser à la représentation que l'autre se fait de moi et vice versa. Parler de mon vécu dans un espace de vie sous-entend la / les représentations que la société se fait de moi et vice versa. Ce qui nous amène à vouloir mener une analyse approfondie sur les représentations sociales du handicap et l'éducation inclusive.

Nous nous intéressons à cette problématique car le constat que nous faisons nous interpelle. Depuis 2016, le Cameroun fait partie des 102 pays qui participent à la campagne mondiale « We ring the bell » initiée par Liliane Fonds en vue de promouvoir l'éducation inclusive [8]. En 2020, le MINAS prend le lead de l'organisation de cette campagne de plaidoyer. Pour davantage montrer son intérêt, en 2018, un accord de partenariat a été signé entre le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) et l'ONG Sightsavers pour la formation des enseignants en éducation inclusive. En ce jour, une phase pilote est enclenchée dans 68 écoles intégrative ou inclusive [8]. S'il est indéniable que l'éducation est un droit pour toutes/tous, s'il est avéré que des mesures ont été prises afin que les personnes en situation de handicap puissent être scolarisées et bénéficiées non pas seulement d'une éducation inclusive, mais d'une éducation inclusive de qualité, nous constatons que « 9 sur 10 enfants handicapés ne sont pas admis à l'école » [8].

L'intérêt est manifeste mais la réalité est tout autre. Entre les textes et la pratique, l'écart est grand. Pour la préparation du « Ring the bell » de 2022, le Ministère des Affaires Sociales (MINAS) du Cameroun a mentionné que « les enfants handicapés font d'abord face à leurs propres parents qui, au regard de la déficience de leur progéniture, créent des doutes quant à leur capacité de prospérer à l'école » [8]. Ce qui n'est pas un facteur favorisant leur éducation. D'ailleurs « *l'attitude de la communauté camerounaise face au handicap est différente suivant le type de handicap dont il est question. Si elle semble positive pour les handicaps visuels, elle est plus distante pour le handicap mental et plutôt négative pour les sourds. Et pourtant ces différentes attitudes n'entraînent pas l'exclusion totale, mais une certaine indifférence* » [9]. *Cette indifférence nourrit, renforce les représentations que les uns et les autres ont des personnes en situation de handicap et pourraient ne pas favoriser un souci d'équité et d'intégration pour elles. Car « la perception et le ressenti, le type de relation entre le parent et son enfant, l'acceptation de l'enfant et de son handicap »* [10] sont fondamentales.

C'est le modèle sociogénétique de Moscovici [11] qui met l'accent sur la genèse et le développement des représentations sociales vient alimenter notre recherche. Il met en lien la situation ou le phénomène inconnu et l'émergence des représentations sociales. Cela nous intéresse davantage car le handicap dans notre contexte reste encore à explorer. D'ailleurs le Cameroun est encore dans la phase pilote de l'éducation inclusive en lien avec le handicap. Dans ce modèle, on relève que du fait du caractère d'implémentation des écoles inclusives, du caractère mal connu et limité du handicap, la dispersion de l'information est davantage à explorer. Dispersion de l'information qui n'est pas en dehors des canaux, des sources de l'information. C'est toujours avec ce modèle que Moscovici note le fait que les personnes dans le traitement des informations sur un fait ou un phénomène donné le font de façon sélective en ne se focalisant que sur un aspect donné en lien avec les attentes et les orientations du milieu ambiant. Ce courant théorique met donc en exergue « l'étude descriptive des représentations sociales en tant que systèmes de signification qui expriment le rapport que les individus entretiennent avec leur environnement » [12]. D'où l'importance à donner « au langage et aux discours » [12].

Du constat présenté ci-dessus découle le problème de la qualité des représentations sociales du handicap au Cameroun. De ce fait, l'objectif principal de cette étude est de mener une analyse approfondie des représentations sociales du handicap en vue d'évaluer ce qui est déjà fait dans les établissements et de favoriser davantage une éducation inclusive de qualité au Cameroun.

METHODES

Hypothèse de travail

En tenant compte des facteurs ci-dessus présentés, nous posons ici l'hypothèse générale qui sous-tend cette recherche :

La compréhension de la genèse, du développement et de l'émergence des représentations sociales des encadreurs intervenant dans les établissements dits inclusifs détermine la qualité de la formation que reçoit les apprenants en situation de handicap.

Population et échantillon de l'étude

Cette étude est menée auprès des encadreurs qui interviennent dans les établissements dits inclusifs. Cette recherche n'a pas exigé que l'échantillon soit représentatif d'une population donnée. Nous avons opté pour l'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné avec des critères suivants :

- Être un enseignant dans un établissement dit inclusif
- Avoir enseigné dans une classe ayant des apprenants en situation de handicap
- Avoir été en contact avec les parents des apprenants en situation de handicap
- Accepter de participer à notre étude via le consentement éclairé

En respectant ces critères d'inclusion, nous avons pour cette étude vingt-deux encadreurs : 12 au Lycée classique de Bafoussam et 10 au Centre d'Intégration Scolaire et Professionnelle pour Aveugles et Malvoyants (CISPAM) de Bafoussam. Ces deux établissements font partie des établissements pilotes servant à implémenter l'éducation inclusive.

Instruments pour la collecte des données

L'entretien clinique de recherche

Dans le but de saisir le vécu des encadreurs et de relever les représentations qu'ils se font du handicap en lien avec les établissements dit inclusifs, nous avons opté pour l'entretien semi structuré en élaborant un guide d'entretien. L'objectif étant de comprendre certains processus et de formuler des significations. Les thèmes abordés portent sur la dispersion de l'information, la focalisation sur le handicap et l'approche orientante au Cameroun.

L'échelle d'attitudes des encadreurs vis-à-vis des enfants porteurs de handicap dans les écoles dites inclusives

Cette échelle a été élaborée et convoquée en vue d'identifier de façon précise et concise l'intérêt qui est porté par les encadreurs et l'éducation dite inclusive. Cette échelle d'évaluation et d'appréciation donne davantage de précision sur les éléments évalués.

RESULTATS

Au total, 22 encadreurs ont participé à la collecte des données. Les résultats ci-dessous présentent les éléments intégrant les représentations sociales du handicap de ces encadreurs intervenant dans les établissements dit inclusifs.

L'échelle d'attitudes

Le dépouillement de l'échelle d'évaluation utilisée dans cette étude et l'analyse descriptive, ont permis de synthétiser les résultats dans le tableau et la figure ci-dessous.

Tableau 1 : Trie à plat de l'échelle d'attitudes des encadreurs vis-à-vis des enfants porteurs de handicap dans les écoles dites inclusives

Items	Totalement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
La sensibilisation des parents à l'école dite inclusive amènera ces derniers à y inscrire leurs enfants	16	6	0	0	0
La maîtrise de l'information sur le handicap par les encadreurs facilitera l'apprentissage des apprenants porteurs de handicap	12	10	0	0	0
L'école dite inclusive développera les fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap	13	8	1	0	0
L'implication des encadreurs dans les écoles dites inclusives impulsera le développement des fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap	9	9	4	0	0
L'implication des parents à travers leur rôle de co-éducateur impulsera le développement des fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap	12	7	4	0	0
La pertinence des objectifs propres à l'école dite inclusive est encore à démontrer pour les enfants porteurs de handicap	7	14	0	1	0

Ce tableau présente les résultats d'une enquête visant à mesurer les attitudes des encadreurs (enseignants, éducateurs, etc.) vis-à-vis de l'inclusion scolaire des enfants porteurs de handicap.

Item 1 : La sensibilisation des parents à l'école dite inclusive amènera ces derniers à y inscrire leurs enfants

100% des répondants sont positifs (16 « Totalement d'accord » + 6 « D'accord »). Consensus fort sur le rôle crucial de la sensibilisation des parents pour favoriser l'inscription des enfants en situation de handicap.

Item 2 : La maîtrise de l'information sur le handicap par les encadreurs facilitera l'apprentissage des apprenants porteurs de handicap

100% des répondants sont positifs (12 « Totalement d'accord » + 10 « D'accord »). Accord unanime sur l'importance de la formation et de l'information des encadreurs pour une inclusion réussie.

Item 3 : L'école dite inclusive développera les fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap

95,5% des répondants sont positifs (13 « Totalement d'accord » + 8 « D'accord »), 1 personne est « Plus ou moins d'accord ». Forte confiance dans le potentiel de l'école inclusive pour développer des capacités de compensation (« vicariance ») chez l'enfant.

Item 4 : L'implication des encadreurs dans les écoles dites inclusives impulsera le développement des fonctions de vicariance

81,8% des répondants sont positifs (9+9), mais 18,2% (4) sont « Plus ou moins d'accord ». La majorité croit au rôle moteur des encadreurs, mais une partie semble modérer son optimisme, peut-être par conscience des défis pratiques.

Item 5 : L'implication des parents à travers leur rôle de co-éducateur impulsera le développement des fonctions de vicariance

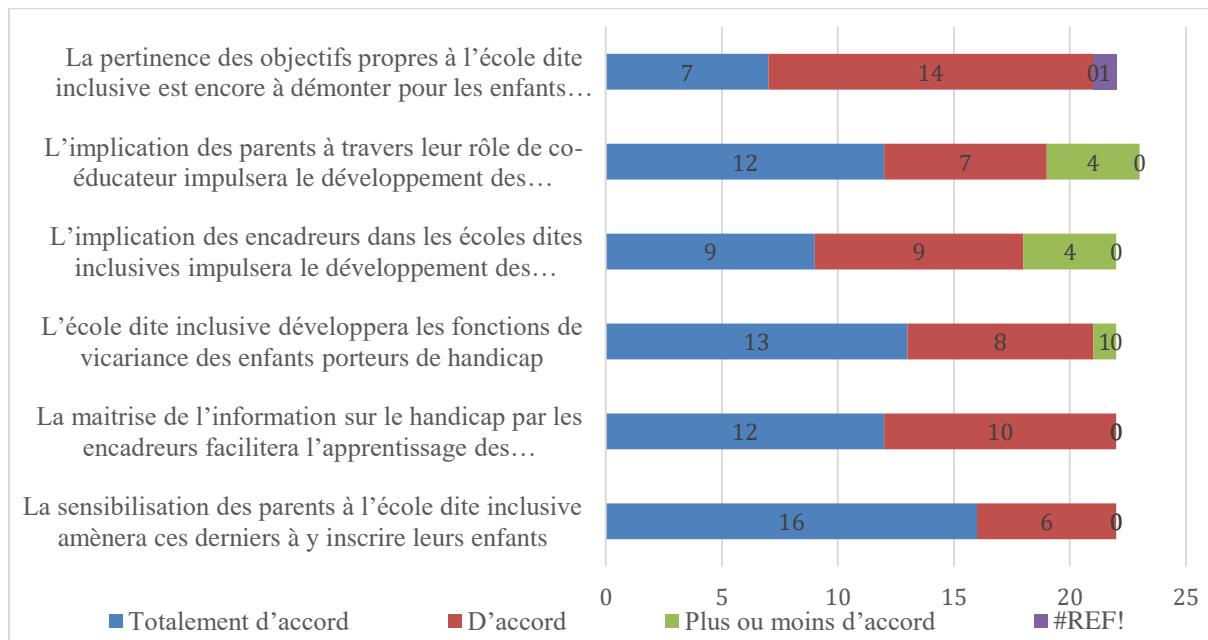
86,4% des répondants sont positifs (12+7), 18,2% (4) sont « Plus ou moins d'accord ». Semblable à l'item 4, avec une forte adhésion, mais une nuance sur le rôle des parents.

Item 6 : La pertinence des objectifs propres à l'école dite inclusive est encore à démontrer pour les enfants porteurs de handicap

95,5% des répondants sont d'accord ou totalement d'accord (7+14), 1 personne est « Pas d'accord ». Il révèle un doute majoritaire sur la pertinence réelle des objectifs de l'école inclusive. Cela peut indiquer un besoin de clarifier, d'adapter ou de mieux communiquer ces objectifs.

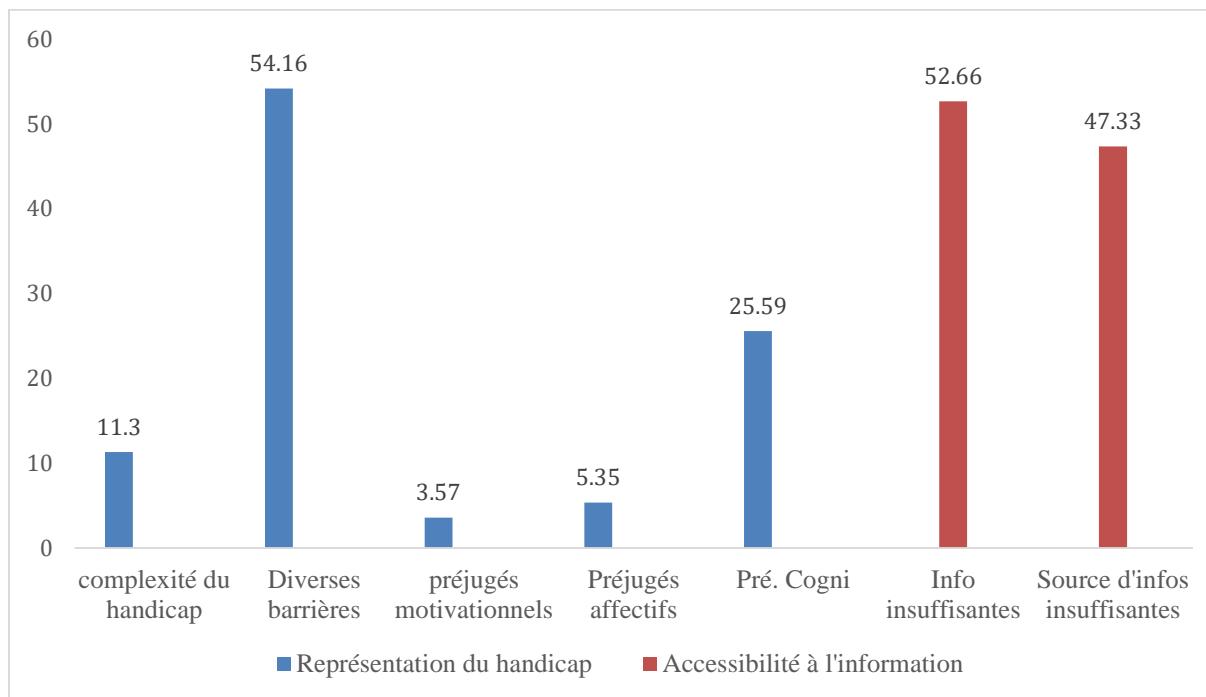
Les encadreurs manifestent une adhésion de principe à l'inclusion, mais un scepticisme sur sa mise en œuvre et ses finalités. Le succès de l'école inclusive passera par la levée de ces ambiguïtés et un soutien concret aux acteurs de terrain.

Figure 1 : Trie à plat de l'échelle d'attitudes des encadreurs vis-à-vis des enfants porteurs de handicap dans les écoles dites inclusives



Globalement, les illustrations ci-dessus nous montrent que, pour la plupart des items, les participants donnent des réponses positives. Ainsi, de manière spécifique pour l'item 6 : « *La sensibilisation des parents à l'école dite inclusive amènera ces derniers à y inscrire leurs enfants* » les 22 participants donnent des réponses positives (16 sont Totalement d'accord et 6 sont D'accord). Pour l'item 5 : « *La maîtrise de l'information sur le handicap par les encadreurs facilitera l'apprentissage des apprenants porteurs de handicap* », tous les participants donnent des réponses positives (12 participants sont Totalement d'accord et 10 D'accord). De plus, pour l'item 4 : « *L'école dite inclusive développera les fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap* », 21 participants donnent des réponses positives et seulement un (0) est plus ou moins D'accord. Enfin, les résultats montrent que, c'est essentiellement l'item 1 : « *La pertinence des objectifs propres à l'école dite inclusive est encore à démontrer pour les enfants porteurs de handicap* » qu'un participant donne une réponse négative (Pas d'accord).

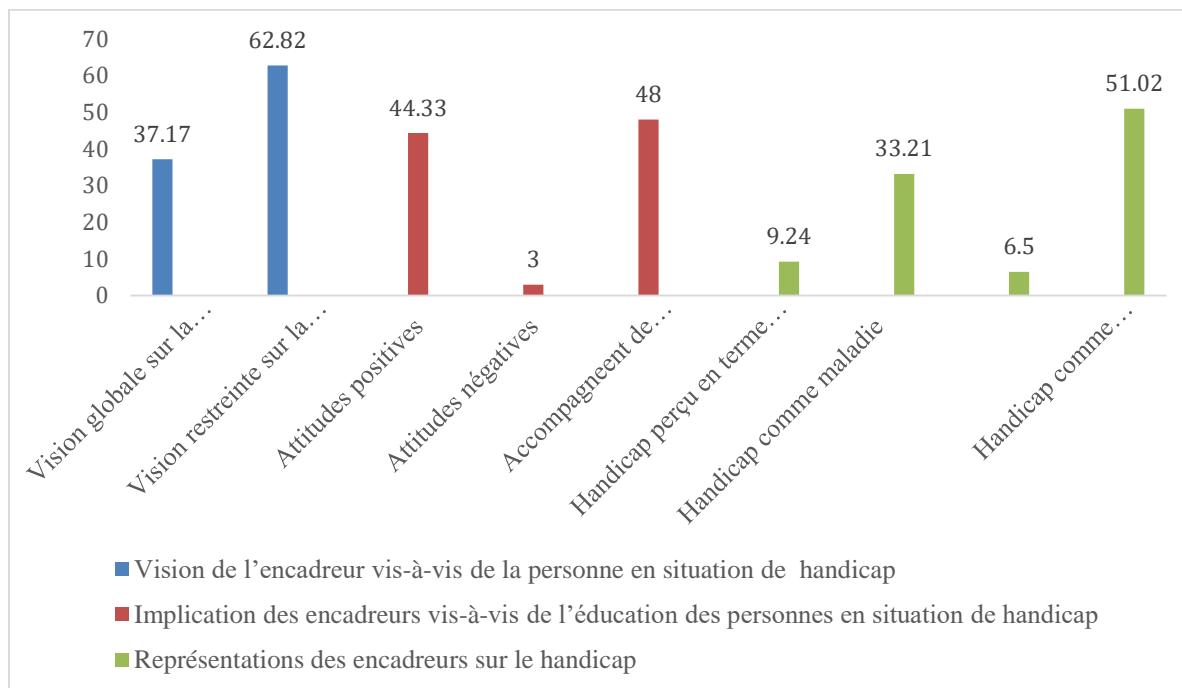
L'entretien clinique de recherche

Figure 2 : Dispersion de l'information

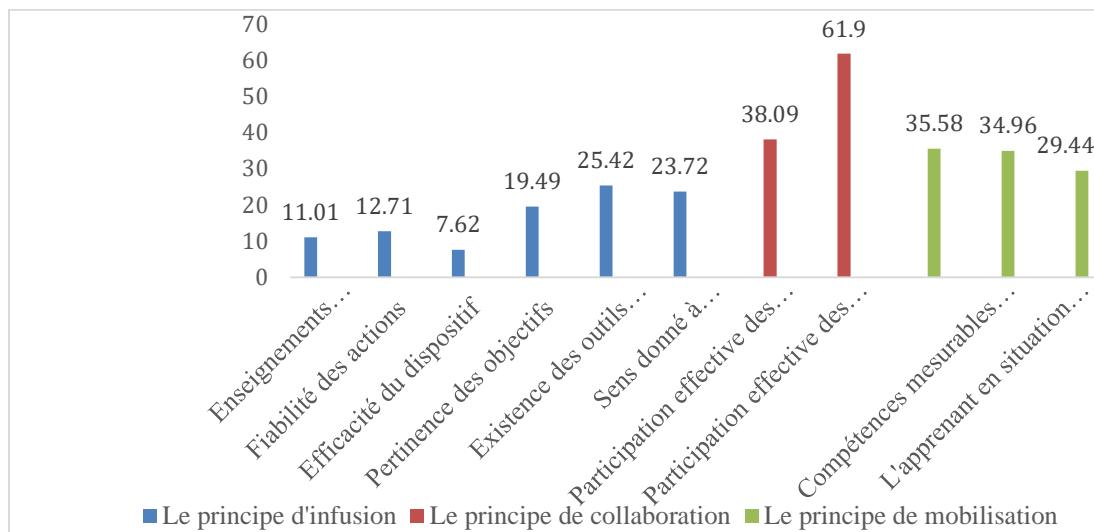
La dispersion de l'information sur le handicap

La section de la dispersion de l'information sur le handicap (Tableau 2) présente les éléments qui la constituent : le handicap tel que perçu et l'accessibilité à l'information. Pour ce qui est de la *perception que se font les encadreurs sur le handicap*, on note que pour la majorité (54.16%) le handicap est perçu sous le prisme de barrières sociales, culturelles et éducatives. De nos participants, les réponses concernant les préjugés cognitifs apparaissent à un pourcentage de 25.59, la complexité du handicap en lui-même à 11.3 %, les préjugés affectifs et motivationnels successivement à 5.35 % et 3.57%.

Le questionnement sur *l'accessibilité à l'information sur le handicap* montre qu'à 52.66% les informations sont insuffisantes et qu'à 47.33% les sources même d'informations sont également insuffisantes

Figure 3 : la focalisation sur le handicap

La section de la focalisation sur le handicap (Tableau 3) présente les éléments qui la constituent : la vision de l'encadreur vis-à-vis du handicap, l'implication des encadreurs vis-à-vis de l'éducation des personnes en situation de handicap. En questionnant *la vision qu'a l'encadreur envers la personne en situation de handicap*, on relève que la vision restreinte est à 62.82% contre 37.17 %. *L'implication des encadreurs vis-à-vis de l'éducation des personnes en situation de handicap* a été questionnée. Elle révèle que les attitudes positives sont plus grandes (44.33%) que les attitudes négatives (3%). Les réponses signifiant l'accompagnement de l'apprenant par l'éducateur dans sa démarche éducative sont à 48%. Le questionnement des *représentations des encadreurs sur le handicap* nous donne de noter que 51.02% des réponses présentent le handicap comme condition d'infériorité ; 33.21% comme une maladie, 9.24% comme un fait normal et 6.50 % comme mystico-cosmologique.

Figure 4 : l'approche orientante au Cameroun

L'approche orientante au Cameroun

La section de l'approche orientante au Cameroun (Figure 4) présente les éléments qui la constituent : le principe d'infusion/d'inclusion, le principe de collaboration et le principe de mobilisation. En questionnant *le principe d'infusion / d'inclusion*, on constate que 25.42 % des réponses révèlent de l'existence des outils /méthodes de motivation de l'apprenant en situation de handicap ; 23.72 % présente le sens donné à l'apprentissage de la personne en situation de handicap ; 19.49 % de la pertinence des objectifs ; 12.71 % de la fiabilité des actions ; 11.01 % des enseignements contextualisés selon le handicap et 7.62 % d'efficacité du dispositif. *Le principe de collaboration* révèle qu'à 38.09 %, nous avons une participation effective des acteurs éducatifs dans l'élaboration du programme de formation pour les personnes en situation de handicap et 61.90 % de la participation sociale et éducative des parents. *Le principe de mobilisation* révèle qu'à 35.58 % on relève une implication personnelle de la personne en situation de handicap dans son projet d'éducation ; qu'à 34.96 % on observe les compétences mesurables et observables développées chez les apprenants en situation de handicap et à 29.44 % l'apprenant en situation de handicap subit son orientation éducative.

ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Impacts des représentations sociales du handicap dans l'éducation dite inclusive

Il y a quelques années au Cameroun, soulignait Ntjam, « l'environnement de l'intégration scolaire de l'enfant handicapé était pauvre et évident » [13] ; mais aujourd'hui, par des sensibilisations, les travaux de recherche, les plaidoyers, la mise sur pied des établissements pilotes dans le cadre de l'éducation inclusive, on relève un intérêt de plus en plus grandissant des uns et des autres. Toutefois, nous ne perdons pas de vue que « L'existence d'une pléthora d'établissements dits spécialisés n'est pas une preuve d'intégration de l'enfant handicapé » [13]. Ce qui nous amène à questionner davantage le phénomène de représentations sociales du handicap. Les résultats de cette recherche ont mis en relief les représentations sociales du handicap en lien avec les écoles dites inclusives. Les éléments de cette représentation ont exprimé le sens donné par les acteurs investis dans l'éducation inclusive.

Les constats qui s'y dégagent sont les suivants : le premier est que la perception que se font les encadreurs du handicap et le degré d'accessibilité à l'information sur le handicap ont un impact sur la qualité de l'éducation dite inclusive. Le deuxième constat présente le fait que la vision et les représentations qu'ont l'encadreur envers l'apprenant en situation de handicap et sur le handicap même déterminent son implication dans l'éducation des apprenants en situation de handicap. Ces deux constats nous montrent l'importance de tenir compte des représentations sociales pour évaluer et pour comprendre le processus d'acceptation et d'intégration des encadreurs dans l'éducation inclusive pour les apprenants. Ainsi, les décisions gouvernementales ne seront pas que des mots, des concepts. Par contre l'idéal théorique pourra s'adapter à la réalité et favoriser l'éducation pour toutes/tous tel que prôné au Cameroun par les différents projets de lois et les conventions.

Qualité de la perception et accessibilité à l'information : des voies consensuelles favorisant l'éducation dite inclusive.

D'après les résultats de cette recherche, le handicap est fortement perçu des encadreurs au travers de barrières sociales, culturelles et éducatives, des préjugés cognitifs, (c'est-à-dire les croyances ou stéréotypes que l'on peut avoir à l'égard d'un groupe). Un peu moins il est perçu au travers de la complexité du handicap en lui-même, des préjugés affectifs (qui renvoie à l'attraction ou à la répulsion) et motivationnels (renvoyant à la tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe). S'il est vrai que « la perception qu'une société a du handicap exerce une influence importante sur la détermination du rôle que le droit peut (doit) tenir face à cette problématique » [14], il est également vrai que la qualité de cette perception influe sur la teneur de l'éducation à apporter à l'apprenant en situation de handicap. Le Gouvernement prend des mesures en votant des lois, en signant des conventions en vue de favoriser l'éducation pour tous, l'égalité dans l'éducation mais il reste encore que cette intégration « se heurte aux représentations du handicap car les mentalités évoluent moins vite que la technique et la médecine » [15]. Cette double posture se perçoit davantage au niveau des éléments de réponse dans l'échelle d'attitudes et du guide d'entretien.

Il n'est donc pas étonnant que la forte représentativité des barrières sociales, culturelles, éducatives et des préjugés cognitifs soient présente chez les participants de notre étude malgré la volonté à faire autrement. La preuve est qu'au niveau de l'échelle d'attitudes les réponses aux items 3 : « *L'école dite inclusive développera les fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap* » et 4 « *l'école dite inclusive développera les fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap* » sont totalement positives. En évaluant de façon précise et concise l'attitude des éducateurs sur la qualité de leur perception et l'accessibilité à l'information, on ressort de la positivité mais en passant le guide d'entretien avec le même objectif, on relève une forte représentativité de barrières et de préjugés cognitifs. Une chose est de prendre des mesures, de mettre sur pied des actions en vue d'améliorer, une autre est de faire évoluer les mentalités.

Bien que l'item 5 de l'échelle d'attitude « *la maîtrise de l'information sur le handicap par les encadreurs facilitera l'apprentissage des apprenants porteurs de handicap* » a des réponses totalement positives, nous notons avec Ntjam que « la principale difficulté porte sur l'information et la sensibilisation » [15]. D'ailleurs, la majorité des encadreurs continuent de souligner que l'accessibilité à l'information reste difficile : les informations et les sources d'informations sont insuffisantes. Un encadreur dira « oui une fois en passant la CBC qui

travaille avec Lilianne Foundation dans cet établissement peut passer nous éduquer mais en dehors de ça, nous n'avons pas d'autres informations ou sources d'informations ». Un autre dira en allant dans le même sens « La hiérarchie nous informe juste que nous allons avoir des enfants à besoin spéciaux dans les salles de classe puisque nous sommes un établissement inclusif. Mais je pense que cela ne suffit pas. C'est très insuffisant. D'autres mesures devraient être prises pour plus de sensibilisation. Puisque nous-mêmes sommes parents et qu'on ne peut exclure une personne même avec handicap d'une salle, on fait avec. Mais le résultat n'est pas encore ça. » L'assertion de ce dernier est davantage rehaussée par les propos de Chazelle qui dit : « La rencontre avec la personne en situation de handicap nous maintient en humanité » [16].

Vision et représentations de l'encadreur envers l'apprenant en situation de handicap pour une démarche d'éducation inclusive : voie favorisant l'implication de l'encadreur dans l'éducation des apprenants en situation de handicap.

D'après les résultats de cette recherche, *la vision qu'à l'encadreur envers l'apprenant en situation de handicap* montre que, pour la majorité d'entre eux, il est difficile de regarder la personne en situation de handicap en dehors de ce qui fait son handicap, en dehors de son handicap ; la personne est associée à son handicap et définie par elle. D'où la forte représentativité de la vision restreinte. « Il est difficile de regarder autrement où de faire autrement. L'élève handicapé que j'ai en face de moi est seulement réduit à ce qu'il a comme handicap » dit un encadreur. « Quand je vois l'élève handicapé, c'est son handicap que je vois. J'ai l'impression qu'il ne peut pas faire autre chose ». « Difficile pour moi de voir des aptitudes chez la personne qui est handicapée » disent certains encadreurs. Bien que pour Durand « le regard des autres est une réaction normale face à la différence » [17], pour Moyse. "regarder et voir ne sont pas seulement des perceptions, mais des actes par lesquels se joue notre appartenance à la communauté humaine : être regardé, c'est être humanisé ou déshumanisé, et regarder, c'est être humain ou inhumain" [18] car « l'apparence est reine » et Ntjam renchérit en notant que « les qualités physiques et mentales sont les seuls gages de réussite des parents» [18].

L'étude des représentations sociales a permis d'éclairer de nombreux aspects de la vie en société [19] et « la fonction première de la représentation sociale est la familiarisation avec l'étrange » [19]. Cette vision restreinte qu'à l'encadreur à l'endroit de l'apprenant qui a un handicap structure également les représentations voire les compréhensions qu'il se fait du handicap même. A cet effet, pour la majorité des réponses le handicap renvoie à une condition d'infériorité. Le reconnaître comme maladie ne vient qu'après. Bien que des réticences ont été notées face à ce document qui présente une distinction entre maladie et handicap qui ne devrait pas relever de l'opposition mais plutôt de la complémentarité [20]. Dans les réponses également, très peu d'encadreurs comprenne où se représente le handicap comme une situation normale et/ou mystico-cosmologique.

La « condition d'infériorité » mentionnée par les encadreurs fait davantage référence aux notions d'invalidité, de non productivité, de désavantage, de limitation auxquels est sujette l'apprenant en situation de handicap. D'ailleurs le dictionnaire Larousse décrit le handicap comme « un désavantage souvent naturel, une infériorité qu'on doit supporter » [21]. C'est dans ce sens que Stiker et Caster cité par Dupont mentionnent respectivement avec regret pour l'un que « ces manifestations de maintiens systématiques des personnes handicapées dans l'infériorité » et que « même lorsqu'ils ne sont pas exclus, ils ont une place inférieure bien établie » [22]. Dans cette recherche, ces deux pans sont bien repérables. Les apprenants avec handicap sont acceptés. D'ailleurs la majorité des encadreurs ont des

attitudes positives (44.33%) contre (3%) d'attitudes négatives mais cela n'annule ou ne change pas le différentialisme qui est fait entre les apprenants qui ne sont pas en situation de handicap et ceux qui le sont. Car dans le modèle différentialiste, si « la spécificité, la différence, est reconnue et peut même être acceptée », elle est toujours d'après Dupont « aussitôt hiérarchisée et valorisée différemment » [22].

Représentations sociales du handicap et écoles dites inclusives

L'analyse et la discussion des résultats précédents mettent également en question la réussite des écoles dites inclusives. Dans cette recherche, l'item 1 de l'échelle d'attitudes « ***la pertinence des objectifs propres à l'école dite inclusive est encore à démontrer pour les enfants porteurs de handicap*** » à laquelle les encadreurs ont tous répondu par la positive, nous montre davantage que « bien que le gouvernement camerounais ait pris des mesures au moyen des énoncés de politique publique de 1983 à 2010, les droits de tous les enfants et des personnes en situation de handicap en particulier, n'intègrent pas rigoureusement les problèmes de l'inclusion scolaire » [22]. En plus, Rieser rajoute que « le système éducatif peut être considéré comme posant un problème majeur pour l'inclusion scolaire » [23].

Les résultats de cette recherche présente dans l'approche orientante qui se veut inclusive peu d'existence d'outils/méthodes de motivation de l'apprenant en situation de handicap, peu de sens donné à l'apprentissage de la personne en situation de handicap, une faible pertinence des objectifs et fiabilité des actions. L'efficacité du dispositif reste à revoir et les enseignements ne sont pas toujours contextualisés selon le handicap. Dans le principe de collaboration, pour les items 2 « *l'implication des parents à travers leur rôle de co-éducateur impulsera le développement des fonctions de vicariance des enfants porteurs de handicap* » et 6 « *la sensibilisation des parents à l'école dite inclusive amènera ces derniers à y inscrire leurs enfants* » les réponses sont positives. Les encadreurs soulignent une plus grande participation sociale et éducative des parents dans le projet éducatif des parents. Car le parent reste le premier formateur de l'enfant en situation de handicap. D'ailleurs, « le rôle des parents est d'intégrer leurs enfants jusqu'au début de leur scolarité en les acceptant et en les investissant. Ils devront par la suite les inscrire dans des structures appropriées. Ce sont les professionnels qui prennent le relais, et ils ne peuvent le faire que si les parents les y autorisent » [23]. A la suite, nous notons que sur la base du guide d'entretien, la majorité des encadreurs qui côtoie les parents des apprenants en situation de handicap mentionne leur forte participation sociale et éducative dans la formation de leur enfant.

Conclusion

La présente recherche tentait d'évaluer l'impact des représentations sociales du handicap sur les écoles dites inclusives au Cameroun. En définitive, elle nous a permis de faire émerger le discours et les attitudes des encadreurs qui interviennent dans deux établissements dits inclusifs de la ville de Bafoussam. Par le biais de Moscovici, nous avons relevé que parler de représentations sociales c'est mettre en évidence leur genèse et leur développement [19]. Ce qui a été matérialisé par les concepts de dispersion de l'information concernant le handicap et la focalisation de ce qui a fait l'objet des représentations sociales : le handicap. Des encadreurs intervenant dans la formation des apprenants en situation de handicap ont participé à cette recherche. Nous avons relevé également que parler de l'école inclusive ne peut se faire en dehors des personnes qui devraient en bénéficier. Notre étude sans avoir la prétention de répondre de manière complète et définitive à la question de la qualité des représentations sociales du handicap au Cameroun en vue d'évaluer ce qui est

déjà fait dans les établissements et de favoriser davantage une éducation inclusive de qualité au Cameroun rend compte des priorités dans un contexte et un espace donné et de l'intérêt théorique et social.

Références bibliographiques

- [1] Banque mondiale & Organisation mondiale de la Santé. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41005>
- [2] Lebrun, P. (2016). Le handicap : définition et reconnaissance. Dans P. Lebrun (Éd.), *Le droit en action sociale* (pp. 155-160). Dunod.
- [3] Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : essais d'anthropologie historique* (3^e éd.). Dunod.
- [4] INSERM & Organisation mondiale de la Santé. (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages : un manuel de classification des conséquences des maladies*. INSERM. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41005>
- [5] Golse, B. (2009). Préface. Dans J.-C. Maleval, *Handicap mental : crime ou châtiment ?* (pp. 9-12). Presses Universitaires de France.
- [6] Tchombe, T. M. (2017). *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*. Éditions universitaires européennes.
- [7] Ntsama, R. (2012). Les jeunes et la gestion du handicap en république du Cameroun. Entre modernité et tradition. Dans M. Vultur (Éd.), *Jeunesse et discrimination* (pp. 183-199). Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.9951>
- [8] Ministère des Affaires sociales (MINAS) & CBC Health Services. (2022). *Campagne de sensibilisation des familles et des communautés à la scolarisation des enfants handicapés 2022 : "Ne laisser aucun enfant handicapé de côté en matière d'éducation"*. Document non publié.
- [9] Noutcha, R. (2004). *Des œuvres missionnaires au traitement social du handicap au Cameroun, du protectorat à la République* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Strasbourg].
- [10] Ntjam, M.-C., & Tcheufang, M. (2019). Pratiques éducatives parentales pour handicapés mentaux moyens en programme d'entraînement thérapeutique. *Cahiers Ivoiriens de Psychologie*, (numéro spécifique), 70-85*.
- [11] Moscovici, S. (1961, 2008). *La psychanalyse : son image et son public*. Presses universitaires de France.
- [12] Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419002>
- [13] Ntjam, M.-C. (2008). *Handicap et intégration au Cameroun : représentations parentales du handicap et mise en apprentissage des enfants handicapés* [Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne]. Repéré dans une base de données académique*.
- [14] Klein, C. (2002). La loi, un instrument efficace pour supprimer les handicaps ? Dans R. Riedmatten (Éd.), *Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap ?* (pp. 60-212). Médecine et Hygiène.
- [15] Tsala Tsala, J. P. (1996). La mère camerounaise et son enfant drépanocytaire. Dans C. Herbaut & J.-W. Wallet (Éds.), *Des sociétés des enfants : le regard sur l'enfant dans diverses cultures* (pp. 167-191). L'Harmattan.

- [16] Chazelle, Y. (2015). La rencontre avec la personne en situation de handicap nous maintient en humanité. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 120, 5-16.
<https://doi.org/10.3917/jalmalv.120.0005>
- [17] Durand, A. (2021, 29 octobre). *Handicap et regard des autres : s'en libérer*. Tous ergo.
<https://www.tousergo.com/blog/regard-des-autres-handicap/>
- [18] Moyse, D. (2010). *Handicap : pour une révolution du regard*. Presses universitaires de Grenoble.
- [19] Moscovici, S. (Éd.). (1994). *Psychologie des relations à autrui*. Nathan.
- [20] Azéma, B. (2001). La classification internationale des handicaps et la recherche en santé mentale. Dans B. Azéma, J.-Y. Barreyre, F. Chapireau & M. Jaeger (Éds.), *Classification internationale des handicaps et santé mentale* (pp. 19-51). CTNERHI.
http://www.ctnerhi.com.fr/pdf/20041203/CIH_Sante_Mentale.pdf
- [21] Larousse. (2012). *Dictionnaire de français*. Éditions Larousse.
- [22] Dupont, H. (2017). *La condition handicapée*. Presses universitaires de Grenoble.
- [23] Rieser, P. (2008). *Implementing inclusive education : A Commonwealth guide to implementing article 24 of the convention on the rights of people with disabilities*. Commonwealth Secretariat.