



Education inclusive en marche au Cameroun

Inclusive Education on the Rise in Cameroon

G. PIEBOP

Université de Yaoundé I

Résumé

Les inégalités naturelles ou pas, plombent considérablement le secteur de l'éducation (UNESCO (2009 : 11) ; entraînant des exclusions, des échecs, des déperditions, des décrochage scolaires...(Zaiy, 2012). Pour résorber ces disparités socio-scolaires, les choix ont été orientés vers l'éducation inclusive. La présente étude ambitionne de passer par le truchement d'une analyse documentaire et d'une démarche descriptive et qualitative pour revisiter l'expérimentation de cette politique éducationnelle inclusive au Cameroun ; ceci avec pour objectif principal de jauger et de déterminer à quel niveau celle-ci est rendue actuellement. Il est question de mettre à l'épreuve le but, la pertinence, les forces, les faiblesses qui découlent de la mise en œuvre de cette option éducationnelle et éventuellement, proposer au besoin, des ajustements susceptibles de rentabiliser davantage la pratique de l'éducation inclusive au Cameroun.

Mots clés : acceptation, différence, inclusion, apprenants à besoins spécifiques, éducation pour tous

Abstract

Inequalities, whether natural or not, are a significant burden on the education sector (UNESCO (2009: 11), leading to exclusion, failure, wastage, and early school leaving (Zaiy, 2012). To address these socio-educational disparities, choices have been made toward inclusive education. This study aims to use a documentary analysis and a descriptive and qualitative approach to revisit the experimentation of this inclusive education policy in Cameroon. The main objective is to assess and determine its current level of implementation. The study will then test the purpose, relevance, strengths, and weaknesses resulting from the implementation of this educational option and, if necessary, propose adjustments likely to make the practice of inclusive education more profitable in Cameroon.

Keywords: acceptance, difference, inclusion, learners with special needs, education for all

Introduction

Dans un monde en perpétuel changement et surtout caractérisé par de nombreuses inégalités socio-économiques (riches, pauvres), individuelles (physiques, mentales, psychologiques, physiologiques...) sécuritaires (paix, guerres, terrorismes et crises multiformes), un changement de paradigme s'est imposé dans le but d'assurer la paix et la cohésion des peuples malgré leurs différences. Dans le domaine de l'éducation, des textes ont été ratifiés pour garantir le droit à l'éducation pour tous, quelles que soient les conditions psychologiques, physiques, sociales, culturelles, géographiques... de tout un chacun. En effet, la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, puisque c'est elle qui donne le ton, précise en son article 26 que « toute personne a droit à l'éducation ». L'article 7 de la loi N°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun va d'ailleurs entériner ce droit à l'éducation, en énonçant que : « l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à

l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Pour adapter ce texte aux réalités du monde, des réorientations se sont opérées à la faveur d'une éducation plus inclusive, qui prendrait tout le monde en compte, sans aucune discrimination. C'est ainsi qu'apparaît toute la terminologie liée aux « enfants à besoins spéciaux », référant à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre voient leur droit à l'éducation bafoué ou retarder par quelque handicap que ce soit. Souscrivant à cette charte garantissant l'éducation de tous et des personnes vulnérables surtout, le Cameroun a pris des mesures et a mis en place des structures pour accorder une attention particulière à l'éducation de ces types de personnes défavorisées.

L'éducation inclusive, puisqu'il s'agit d'elle, fait son bonhomme de chemin au Cameroun, et c'est pourquoi le présent papier se propose revisiter le chemin déjà parcouru, afin de l'évaluer. L'éducation inclusive au Cameroun prend-elle effectivement tout le monde en compte ? Comment se déroule-t-elle ? Les procédés utilisés produisent-ils des résultats satisfaisants ? Si non, que faut-il améliorer ? Pour répondre à ces préoccupations, l'étude prendra pour soubassement une approche empirique fondée sur des analyses documentaires, l'observation des faits et leur description, ainsi que des données qualitatives.

1. Rôle, raison d'être de l'éducation inclusive

Parler efficacement de l'éducation inclusive nécessite que l'on établisse au préalable des points d'entente qui guideront de bout en bout les analyses. Aussi conviendrait-il de savoir au tout premier plan à quoi réfère l'éducation inclusive. Ainsi, l'UNESCO (2005 :7) entend par éducation inclusive

une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de la considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème.

On comprend alors que l'éducation inclusive est une approche éducationnelle qui consiste à ouvrir davantage les portes aux différences qui caractérisent les populations scolaires. Il s'agit d'une stratégie visant à offrir une égalité de chances aux élèves issus de toutes les classes sociales, indépendamment de leurs conditions physiques, psychologiques, mentales, culturelles, logistiques, économiques, historiques, géographiques, sanitaires, matérielles, etc. A cet effet, l'attention reste focalisée sur les enfants et les jeunes adultes qui pour quelque raison que ce soit, ne bénéficient pas pleinement ou pas du tout de leur droit à l'éducation reconnu par l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Tous ces élèves défavorisés sont regroupés sous l'appellation « enfants à besoins éducatifs particuliers/spéciaux ». Au Cameroun, les lois n° 2010/003 et 2005/006 définissent ces enfants à besoins spéciaux comment « ceux qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage dues à une forme de handicap ». A ce titre, tous les enfants en situation de handicap sont concernés, à savoir les enfants des zones enclavées et éloignées des institutions scolaires, les populations déplacées, défavorisées et pauvres, les enfants des couches marginalisées, les nomades et les élèves des classes surchargées, les enfants malades, etc. La convention signée pour la formation des enseignants des établissements scolaires à besoins spéciaux et inclusifs entre le Ministère de L'enseignement secondaire du Cameroun (MINESEC) et l'ONG américaine SightSavers en mai 2018 partage justement le même entendement, puisqu'elle met au compte des handicapés dont elle s'engage à former les enseignants non seulement les déficients visuels qui sont sa préoccupation cardinale, mais

également les enfants des minorités ethniques, les enfants de la rue, les enfants issus des familles déplacées et les réfugiés, ainsi que les enfants vivant avec le VIH/SIDA.

Qui plus est, le Cameroun a approuvé et signé plusieurs conventions internationales sur la protection des droits des réfugiés, des femmes, des enfants, des personnes en situation de handicap et apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Pour le matérialiser, la constitution de 1996, tout comme le plan d'action national de promotion et de protection des droits de l'homme (2015-2019) reconnaissent le droit à l'éducation (gratuite et obligatoire au niveau primaire, sans distinction de handicap). Ces dispositions réitérées par la loi d'orientation de l'éducation n°98/004 du 14 avril 1998 ont pour objectif principal de garantir et de préparer non seulement la scolarité, mais aussi l'entrée d'apprenants économiquement, physiquement, génétiquement, culturellement marginalisés dans le monde du travail et de participer totalement à la vie de façon épanouie à l'intérieur de leurs communautés.

Ainsi, le Cameroun choisi de suivre une mouvance mondiale prônant de plus en plus l'éducation inclusive, afin de protéger les couches défavorisées par toutes sortes de handicaps. Et de ce fait, plusieurs circulaires (n°283/07/LC/MINESEC/MINAS; n°08/006/LC/MINESUP/MINAS) et lois, ont été promulguées à leur faveur, à savoir :

- La loi 83/13 qui stipule que les familles devraient donner à leurs enfants handicapés l'accès aux écoles ordinaires et que l'État devrait les soutenir en ce sens.
- La loi 2010/002 qui porte sur le bien-être de ces apprenants et vise à renforcer leurs capacités psychologiques, leur estime de soi et leurs relations sociales. Elle prévoit des sanctions (amendes et emprisonnement) pour les responsables d'écoles coupables de discrimination envers ces apprenants.
- La loi 90/1516 qui stipule que les élèves handicapés doivent être autorisés à redoubler des classes deux fois lorsque l'échec résulte de leur handicap. Elle fixe aussi des quotas d'aide à l'éducation et souligne la nécessité de former un plus grand nombre d'enseignants sur les stratégies d'enseignement inclusives. Elle stipule que « l'éducation des enfants et des jeunes adultes handicapés doit être assurée dans les écoles ordinaires et spéciales. En cas de nécessité, les écoles ordinaires accueillant des enfants handicapés seront dotées d'enseignants spéciaux et de matériel didactique adapté aux besoins des enfants », etc.

Du point de vue des politiques et des pratiques, le Plan d'action national de promotion et de protection des droits de l'homme (2015-2019) prévoit en rapport avec l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun, la rédaction d'un guide pratique sur l'accessibilité à l'intention des maîtres d'œuvre, des maîtres d'ouvrage, des cabinets d'architecture et des décideurs. Il est également indiqué que le gouvernement octroie des bourses scolaires, formations et des primes d'excellence aux apprenants handicapés méritants généralement répartis dans trois types d'établissements scolaires : les centres de rééducation fonctionnels, les établissements spécialisés et les classes spéciales annexées aux écoles ordinaires.

Pour ce qui est du Plan du secteur de l'éducation 2013-2020, il rassure que le « gouvernement va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) dans le but d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicaps ». Parmi les réformes envisagées en matière d'accès et d'équité dans les structures d'éducation et de formation, ce Plan mentionne la « prise en compte des handicapés et des populations

vulnérables (éducation inclusive) dans la politique éducative, notamment dans les constructions scolaires, la formation des formateurs, etc. ».

D'après le Rapport Mondial sur le Handicap, plus d'un milliard de personnes vivaient avec un handicap, soit près de 15% de la population mondiale, avec 2 910 000 personnes handicapées, à en croire les résultats officiels du 3^e recensement général de la population et de l'habitat du 14 avril 2010. Les chiffres ont gonflé à l'heure qu'il est, et on comprend mieux l'engagement du gouvernement camerounais aux côtés d'autres nations en faveur de l'éducation inclusive, car il pourra permettre de scolariser tous les enfants sans exception. Ce qui conduira à son tour à l'atteinte de l'objectif n°4 des Objectifs de Développement Durable (ODD₄) pour l'éducation ; dont le but est de scolariser tous les enfants d'ici 2030.

Pour l'UNESCO (1994), l'éducation inclusive est une approche pertinente, ceci dans la mesure où elle mobilise une dynamique qui permet de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus comme des opportunités pour pouvoir enrichir l'apprentissage. Il apparaît alors que l'éducation inclusive repose sur le droit absolu à l'éducation édicté par la déclaration universelle des droits de l'homme et des libertés (1948) et bien plus encore, l'épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés. Apparaissent alors en filigrane la valorisation des valeurs telles l'intercompréhension, la tolérance, la déconstruction des préjugés et autres représentations spéciales néfastes, la paix entre toutes les races, les religions, les classes sociales, etc.

Il n'est pas sans objet de préciser que l'éducation spéciale n'est pas forcément inclusive, même si cette dernière est inspirée de la précédente, encore moins l'intégration. Puisque ces notions tendant à semer la confusion auprès des enquêtés surtout, c'est le lieu de les différencier. En fait, l'éducation spéciale est celle donnée uniquement aux enfants à besoins particuliers dans des structures spécialisées (les centres de rééducation fonctionnels, les établissements spécialisés). Or, l'inclusion quant à elle vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants (UNESCO (2005, p. 7). En ce qui concerne l'intégration, elle décrit le processus visant à « faire passer des enfants des milieux de l'éducation spécialisée aux classes ordinaires où l'on s'occupe de tous ». L'accent est alors mis sur l'aide aux élèves handicapés dans la classe régulière, ceci dans l'objectif de restructurer les écoles afin de répondre aux besoins de tous les enfants. Dans l'intégration, l'école s'adapte aux besoins de l'enfant alors que l'inclusion vise à outiller les enseignants et les autres acteurs de l'éducation, afin qu'ils transforment les systèmes éducatifs et permettent à ces derniers répondre à la diversité des apprenants. Autrement dit, La diversité qui caractérise les peuples cesse de devenir un obstacle au succès de l'éducation et se transforme en instrument d'union, d'enrichissement, d'apprentissage. (UNESCO 2005, p. 7). Ces points de vue établis, on peut à présent s'interroger sur le vécu de l'éducation inclusive, fil conducteur de l'étude.

2. Méthodologie de travail

L'étude examinant les méandres de l'éducation inclusive au Cameroun a fondé ses aperceptions sur l'analyse des textes et documents (ouvrages et articles scientifiques, rapports d'études, textes...) ratifiant, insérant et implémentant l'éducation inclusive au Cameroun. Ce qui a abouti à la construction du problème et de la problématique de l'étude. A l'issue de cette revue et analyse documentaire, une approche empirique sous-tendue par l'observation et la description des pratiques réelles de cette éducation inclusive a contribué à l'émission et à la vérification des hypothèses. La vérification quant à elle s'est faite dans les établissements inclusifs du pays, avec une attention particulière sur deux des établissements inclusifs que compte la ville de Buéa ; à savoir le lycée bilingue de Molyko et Saint Therese International Bilingual College (STIBCOL). Pour davantage et préciser les observations faites, des

recherches empiriques suscitées, c'est-à-dire « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets » (Van der Maren, 1996 :83) se sont avérées utiles. Devant les alternatives entre les entrevues individuelles, les entrevues de groupe ou de questionnaire qu'offre ce type de recherche (Kirsch, 2006 ; Buchanan, 2010), l'étude a opté pour un questionnaire, des entrevues semi-directives en direct, par appels téléphoniques en ligne directe ou via WhatsApp, avec 69 personnes impliqués dans la chaîne de l'éducation inclusive : (Un responsable de la cellule de transcription du département des déficients visuels, les parents et gardiens des enfants à besoins spéciaux, 31 des enseignants des classes inclusives, 10 déficients visuels, 10 sourds et/ ou muets dont 1 hyper actif, 1 traducteur de sourds muets, 04 enseignants d'établissements à besoins spéciaux dont 2 de Bulu Blind et 2 de Buea School for Deafs, des enfants démunis, des élèves déplacés internes du fait de la crise anglophone, etc.).

Tous ces déploiements sur le terrain se sont déroulés pendant la période de Décembre 2023 à fin janvier 2024.

3. Mise en œuvre/application de l'éducation inclusive au Cameroun

Des analyses documentaires faites précédemment ont montré que de nombreux textes, lois, décisions et circulaires soutiennent l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun. Comment tous ces textes se traduisent-ils donc en actes concrets sur le terrain ?

La méthodologie de travail s'est fondée sur l'observation d'une part, et l'analyse des situations et des données rencontrées sur le terrain d'une part, et issues de l'état de la question sur l'ensemble du territoire national d'autre part.

Ce faisant, il a été donné de constater qu'un peu partout au Cameroun, l'Etat (MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP, MINJEC CNDHL, MINAS, MINPROFF, MINDCAF, CNDHL, ELECAM, MINREX) s'associe et signe des partenariats avec des établissements du secteur privé et des organismes non gouvernementaux qui sont les principales institutions effectivement impliquées dans la prise en charge et l'éducation des enfants à besoins spéciaux et des personnes défavorisées ou vulnérables. On pourrait citer entre autres établissements à ce titre l'École Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (ESEDA), l'École maternelle la Colombe d'Etoug-Ebe à Yaoundé qui accueille les élèves ayant une déficience intellectuelle majeure, PROHANDICAM (Promotion des Handicapés du Cameroun), l'Association et du Club des jeunes aveugles réhabilités du Cameroun (CJARC), Plan Cameroun, MBOSCUDA, FAWECAM, ANACLAC, CEFAN, SightSavers, Cluster éducation, Orchidée, Fondation Chantal Biya, etc. Ces écoles sont placées sous l'égide du ministère des Affaires sociales (MINAS). Les organismes internationaux ne sont pas en reste, puisque l'UNICEF, l'UNESCO, la Banque mondiale, l'ambassade d'Israël, etc., apportent également leurs différentes aides à l'éducation et au bien-être des personnes à besoins spéciaux au Cameroun.

Ainsi, dans régions du Nord-ouest et surtout du Sud-Ouest où ont été menées les enquêtes de terrain de l'étude, la prise la charge des victimes des atrocités de la crise anglophone, surtout pendant ses années de pic (2017-2020) a été effective. Des instructions gouvernementales ont été données aux établissements publics encore fonctionnels tel le lycée bilingue de Molyko ou le Lycée Technique de Molyko, de recruter sans exception toute personne désireuse de se scolariser. En pleine fin de deuxième trimestre de l'année académique 2019-2020, ces établissements publics continuaient d'accueillir des marées d'humaines d'élèves fuyant l'arrière-pays où les rebelles ambazonniens faisaient prévaloir le règne de l'horreur et de la destruction. C'est ainsi que ces établissements du centre-ville se sont retrouvés submergés, avec des effectifs surréalistes par classes, avoisinant régulièrement la triple centaine, malgré les multiples constructions et réhabilitations de nouvelles salles de classe. Ce qui de toute évidence ne pouvait rendre les enseignements qu'inopérants, puisque le véritable objectif inavoué à cette

époque se résumait surtout à contenir le trop plein de jeunes d'alors, afin qu'ils ne prospèrent pas dans d'autres types de dérives (prostitution, banditisme, vandalisme, débauche de toutes sortes...) occasionnés par décrochage scolaire dont ceux-ci faisaient déjà l'objet, du fait de l'incendie de leurs établissements initiaux ou de l'assassinat des enseignants et des dirigeants de ces écoles, etc. De même, de nombreuses ONG (Médecins Sans Frontières (MSF), Human Rights Watch (HRW), Amnesty International, Nouveaux Droits de l'Homme du Cameroun (NDH-Cameroun...), ainsi que de nombreuses associations, dont plusieurs promotions d'anciens élèves du lycée bilingue de Molyko et même des particuliers. Tous ont favorisé l'inclusion scolaire des victimes de la crise.

Tout comme ce fut le cas pendant les exactions du groupe extrémiste Boko Haram dans la région de l'Etrême-nord, des camps se sont créés un peu partout dans le pays, mais beaucoup plus dans les régions limitrophes des deux régions en crise, pour accueillir les nombreux déplacés internes. Depuis lors, des dons en frais de scolarité, en fourniture scolaires, en bourses diverses... ont été offertes aussi bien par l'Etat que par des particuliers (sénateurs, députés, hommes d'affaire...) et les ONG (NDES FOUNDATION (Cameroon Info.Net, 2020, Crise anglophone : l'ONG NDES Foundation vole au secours de 300 familles victimes des conflits dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest ; Give Hope To Our Children...) pour faciliter la réinsertion et l'accompagnement psychologique et sociale des ces victimes de crise. Un déploiement similaire s'est également observé dans la région de l'Est Cameroun avec l'afflux important de réfugiés centrafricains qu'il a fallu accommoder dans des camps de réfugiés (Timangolo, Mbile, Ngarisingo, Lolo Godo-Badzere...). Malheureusement, l'une des principales préoccupations de ce pôle demeure la réticence des parents réfugiés musulmans centrafricains à la scolarisation de leurs enfants dans les écoles laïques du Cameroun. Néanmoins, l'Etat en partenariat avec le HCR et l'UNESCO a continué et continue de leur octroyer des aides en facilitant leur accès gratuit dans des écoles et des centres de santé, l'établissement des actes de naissance (parce que conditionnant leur accès au secondaire).

Par ailleurs, des efforts d'inclusion à l'école peuvent également s'observer à travers une meilleure promotion du genre (féminin surtout) et de l'éducation. On note aussi le redoublement de sensibilisation, précisément dans les régions où les Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Dans ces zones (région de l'Est, de l'Adamaoua...), l'Etat et les ONG mènent des actions pour réduire les disparités et promouvoir l'égalité entre les sexes, notamment l'octroi de « paquets » attractifs scolaires. Le paquet « minimum » est une mesure d'accompagnement à la gratuité de l'école primaire consistant à mettre à la disposition des établissements un minimum de matériels et de fournitures (UNESCO-Cameroun, 2020 : 4).

Le projet « Projet Genre et Route » d'ONU Femmes, financé par la Banque de développement des États de l'Afrique centrale et le gouvernement camerounais entre dans cette logique. Il visait à faciliter l'accès aux femmes à des services publics et au droit foncier, puis à combattre les représentations socioculturelles qui discriminent les femmes et à éduquer au moins 20 000 femmes des communautés rurales jusqu'en 2020, en leur apportant des compétences financières et entrepreneuriales ainsi que des techniques agricoles améliorées. Les filles surtout, y sont encouragée à briser les préjugés socioculturels et les représentations négatives et superstitieuses pour se scolariser et s'épanouir économiquement, politiquement... dans la société.

La gratuité de l'école primaire par l'article 47 du décret N°2001/041 du 10 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire qui dit que « Les élèves des écoles primaires publiques sont exemptés des contributions annuelles exigibles », fait également partie de ces mesures d'inclusion. Malheureusement, cette gratuité de l'école est loin de se matérialiser sur toute l'étendue du territoire. Elle a été promulguée (citer le texte) pour résorber la pauvreté des populations, qui

demeure justement un facteur de discrimination. Mais dans la réalité, les dépenses connexes liées par exemple aux frais d'APPE, qui sont théoriquement facultatifs (mais pratiquement obligatoires) supplantent de loin les frais de scolarité dits gratuits. De même, il est dit que les personnes à besoins spéciaux ou handicapés d'une façon ou d'une autre, bénéficient d'une scolarisation gratuite au primaire et au secondaire. Or, tous les cas de handicap ne sont pas toujours traités avec la même célérité. C'est par exemple les cas de handicap économique ou celui lié aux minorités ethniques, car malgré leur pertinence avérée, ils ne sont pas toujours pris en compte. Ce qui entraîne une discrimination dans la prise en charge de ces types de handicap. Des riches déficients visuels par exemple se retrouvent à être scolarisés gratuitement, alors que des personnes physiquement aptes, mais psychologiquement, économiquement très pauvres sont laissées pour compte et sont obligées de payer pour se scolariser, alors sortent du circuit scolaire par manque de moyens financiers.

Par ailleurs, dans son plan du secteur de l'éducation (2013-2020), le gouvernement camerounais prévoit d'

approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) afin d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicaps.

Dans le cadre de l'éducation inclusive, le lycée bilingue de Molyko-Buéa accueille par exemple depuis une dizaine d'années environ, des déficients visuels provenant pour la plupart du Rehabilitation Institute for the Blind (RIB) appelé Bulu Blind Center, l'établissement spécialisé dans l'éducation des déficients visuels en cycle du primaire. A cet effet, il a été mis à leur disposition une cellule de transcription équipée de transpositeurs, de machines à dactylographier, etc. qui se charge de transcrire leurs épreuves. Ce qui ne veut pas dire que tout se passe toujours bien, car malgré les transpositeurs, les machines à dactylographier et leur accessoires (rubans, papiers cartons bostols, l'existence des salles spéciales à eux assignés pendant les examens certificatifs, etc.), l'observation des lieux pendant la phase de terrain n'a pas donné de remarquer l'existence d'une quelconque rampe d'accès aux toilettes, aux bureaux... pouvant faciliter les mouvements de ces apprenants, car en plus d'être déficients visuels, il y en a qui ont également des difficultés motrices.

De même, on n'y retrouve pas de déficients sourds ou muets alors que la Buea School for Deafs (BSD), établissement fondé par un couple d'aveugles et qui compte près de trois cents apprenants et le seul dans toute la région du Sud-Ouest est située dans le même quartier que Bulu Blind. Ce qui confirme l'hypothèse de discrimination dans les traitements évoquée tantôt. L'entretien avec deux des enseignants de cette école a d'ailleurs révélé qu'il ne recevait pas d'appui de l'Etat, et qu'il vivait de dons d'ONG et autres associations telles la « Friends of School of Buea School for Deafs ». Et pourtant tous ces élèves ont autant besoin d'assistance et d'inclusion dans les établissements normaux que ceux de Bulu Blind. En effet, d'après l'UNESCO-Cameroun (2020 : 3), « la non-inclusion dans les écoles ordinaires d'enfants handicapés rend difficile l'intégration sociale et professionnelle ». Kameni Yamdjeu (2022 : 350) argumente dans la même logique en affirmant que les enfants à besoins spéciaux sont plus productifs et performants lorsqu'ils sont immergés avec les élèves normaux dans les classes ordinaires.

Il n'existe pas d'institution secondaire pour des enfants à besoins spéciaux exclusivement en règle générale au Cameroun. C'est pourquoi à la fin de leur cycle primaire,

les élèves de la Buea School for Deafs, n'ayant pas l'approbation de l'Etat d'aller au lycée bilingue comme les déficients visuels choisissent soit de rester dans l'établissement et de s'orienter vers le « vocational system » ou système professionnalisant où ils sont initiés aux métiers manuels tels la coiffure, la menuiserie, la maçonnerie, la cordonnerie..) ou alors de partir à Saint Therese International Bilingual College (STIBCOL) où ils suivent des cours accompagnés de traducteurs de signes assignés à cet effet par la Buea School for Deafs. Mais cette initiative n'est aucunement productive, car de toutes les séances d'observation de l'enquêteur, aucun traducteur ne s'est présenté pour traduire les cours aux 03 apprenants redoublant la Form 5 qui y étaient. Ils étaient abandonnés à eux-mêmes avec des enfants, des enseignants et des administrateurs normaux qui ne comprenaient pas leur langage. Sûrement découragé par cette fâcheuse situation, un des trois sourds/muet a dû démissionner, puisqu'en dehors du premier jour d'observation, il n'est plus venu, jusqu'à la fin de la période d'enquête. Questionné à cet effet, une enseignante de l'établissement a révélé que ces traductions à faire à leurs élèves à Saint Therese International Bilingual School étaient non seulement éreintantes, mais également non prises en charge par leur établissement. Par conséquent, les enseignants envoyés par l'école les boudaient. Pourquoi n'a-t-il pas pris des mesures pour pareillement accueillir ces autres élèves à besoins spéciaux au lycée bilingue de Molyko ? C'est clair qu'il accorde ici une attention toute particulière aux déficients visuels alors qu'il dit vouloir supprimer les inégalités. Qu'en est-il des déficients moteurs, de la parole de l'ouïe, des couches démunies économiquement... qui trainent chacun à son niveau un handicap au aussi préoccupant ?

Encore faudrait-il relever que même au niveau de ces déficients visuels qui semblent être la priorité de l'Etat, dans le Sud-Ouest, tout n'est pas toujours rose, car l'implémentation de la politique de l'inclusion y demeure encore fastidieuse. Les enseignants tenant ces élèves n'ont par exemple aucune préparation quant à l'encadrement des enfants à besoins spécifiques. Avec l'afflux d'apprenants de tous genres générés par la crise anglophone, ces élèves qui ont pourtant besoin d'attentions particulières se retrouvent noyés dans l'océan des classes pléthoriques imposées par la crise socio-politique. Le partenariat signé entre le MINESEC et l'ONG SightSavers spécialisé dans la prise en charge des handicaps visuels et autres, s'est limité dans la région à des promesses de formation des élèves-enseignants de l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Par conséquent, les enseignants vacataires et fonctionnaires n'ont par exemple aucune notion du Plan d'Education Individuelle (PEI) pourtant nécessaire en classe inclusive dans le suivi des personnes défavorisées ou vulnérables ; encore moins de son importance ou de sa mise en œuvre. Dans le même sillage, l'apprentissage collaboratif (entre les élèves normaux et ceux à besoin spécifiques) qui aurait dû avoir cours dans ce cas, se transforme en un véritable fardeau et une distraction pour les élèves normaux qui, pris de pitié pour les élèves spéciaux passent le clair de leur temps à les guider ou à leur (re)dicter ou relire les cours, étant donné que le système du braille que les déficients visuels utilisent est plus exigeant et prend plus de temps de rédaction.

En outre, l'admission de ces déficients visuels dans les établissements non spécialisés engendre de nombreuses préoccupations, surtout lorsque les enseignants des systèmes normaux n'ont pas reçu de formation requise à ce sujet. Sur le plan pédagogique, des matières comme le français (dictée, orthographe, etc), par exemple, posent des problèmes non seulement d'enseignement, mais également d'évaluation pour des enseignants qui n'ont pas au préalable été entraînés à le faire. Les niveaux des transcripteurs n'étant pas des plus irréprochables en français par exemple, les transcriptions ne sont pas toujours fidèles. Très souvent, ils rajoutent des fautes aux textes des aveugles, ou alors les corrigent à la place de l'élève croyant lui rendre service ; alors que l'objectif de la dictée est justement de sanctionner les fautes des élèves (dictée classique), ou de récompenser ses capacités à bien orthographier les mots (correction

orthographique). En plus, à la différence du français ou de l'anglais par exemple, il n'existe pas en braille des possibilités d'insérer manuellement des omissions de mots sans forcément effacer tout le texte qui suit le lieu d'insertion pour le réécrire. Ce qui cause d'énormes problèmes de temps d'écriture et de mise en page. Alors il a été demandé au responsable de la cellule de transcription du lycée bilingue de Buéa comment gérer ce type de problème, et il a rétorqué :

Les déficients visuels ont tous ces problèmes, c'est vrai. C'est pourquoi le transcripteur et même les enseignants qui corrigent leurs copies transcrites en français ou en anglais, doivent être très tolérants sur plusieurs points ; deviner ce que les élèves veulent dire et le dire à leur place, etc. C'est cela être un véritable transcripteur.

Agir tel qu'il le recommande bafoue et enlève toute objectivité à l'évaluation qui vise pourtant à mesurer le niveau réel des élèves. Par ailleurs, certaines matières comme les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, la géographie... nécessitent des figures, des courbes géométriques, des graphes, des pyramides, des dessins... ils sont difficilement voire pas du tout transcriposables en braille. Pour cela et surtout pour éviter les pertes de temps des allées et venues au département de braille pour déposer les textes à transcrire et vérifier tout le temps s'ils sont prêts, la plupart d'enseignants se contentent de tests oraux plus facile à corriger pour eux. Mais ce faisant, ils bafouent le principe d'égalité des chances d'évaluation que le gouvernement cherche pourtant à établir entre les élèves spéciaux et les élèves normaux. Qui pis est, animés par l'empathie, la pitié à l'endroit de ceux-ci ou alors dans le souci d'éviter de très mauvaises notes parfois enregistrées par ceux-ci qui de ce fait exigent des comptes à rendre lors des conseils de classe ou alors se faciliter la tâche, les enseignants leur attribuent des notes fictives. Ceci est d'autant plus vrai que le responsable du département de braille est tout le temps entrain de lancer des appels de détresse pour que les enseignants passent récupérer les copies déjà transcrites depuis longtemps, mais jusque-là restent abandonnées en souffrance dans leurs services. Une scène illustrative de cette situation s'est produite au mois de janvier avec des appels de détresse incessants du responsable du département de braille à l'endroit des enseignants pour qu'ils passent récupérer les copies déjà transcrites sur le forum du personnel du lycée bilingue de Molyko le 8 janvier 2024. Ce qui n'a pas manqué de provoquer comme toujours l'indignation de plusieurs personnels administratifs, dont principalement coordonnateur en charge de surveiller les examens qui interrogeait alors perplexe :

Comment monsieur Tiayon [le responsable du département de braille] demande-t-il encore aux enseignants de venir récupérer les copies des déficients visuels quand j'ai leurs notes sont déjà remplies au centre multi-média ? C'est écœurant ! C'était pareil pour les notes de première et deuxième séquences. S'il vous plaît collègues, apprenons à être honnêtes et sérieux dans notre travail ! C'est évident que vous leur avez donné des notes imaginaires ! Pourquoi leur octroyer des notes fictives ? Vous devez les évaluer comme il se doit ». [Traduction de l'auteure. Version originale en note ¹]

Autrement dit, la plupart des évaluations des déficients visuels du lycée bilingue de Molyko ne sont ni objectives, ni opérationnelles. Alors comment parler de l'égalité de chances avec autant d'anormalités ?

De même, pendant les examens certificatifs, certaines épreuves des handicapés visuels sont modifiées ou alors différentes de celles des candidats normaux. Et pourtant, ils ont reçus

¹ « How can Mr Tiayon, still be asking teachers to come and collect visually impaired's scripts while I have all their marks already keyed in the computers? It is disgusting! It was the same thing with the first and second sequences. Please colleagues, we should learn to be honest and serious with our job! It is plain to see that you have given them imaginary marks! Why giving them fictional marks? You should evaluate them accordingly! »

les mêmes cours dans les mêmes classes et concourent tous pour les mêmes types d'examens et briguent les mêmes diplômes. En plus, ces déficients ont des rallonges sur leur temps de composition des épreuves. On pourrait le justifier par un désir d'équité certes, mais pourquoi les victimes d'autres catégories de handicap (enfants jusque-là sortis du circuit scolaire du fait de la crise anglophones, les enfants des Zone d'Education Prioritaire (ZEP), des enfants handicapés économiquement, les enfants traumatisés, les enfants violentés...) dans la même école ne bénéficient pas des mêmes attentions ? N'ont-ils pas tout autant besoin d'assistance et parfois même plus ? Il se dessine clairement ici une iniquité et une inégalité dans le traitement des différents types du handicap. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les déficients visuels sont si prompts à la revendication. Conscients de la loi 2010/002 en relation avec leur bien-être et qui prévoit des sanctions (amendes et emprisonnement) pour les responsables d'écoles coupables de discrimination à leur égard, ils sont sans cesse en train de se plaindre sur les traitements reçus. 04 enseignants joints par téléphone ont révélé que l'académique 2019-2020 avait été marquée par une montée en puissance de ces plaintes au lycée bilingue de Molyko. Ils se plaignaient des enseignants, des traitements, de l'administration, des élèves et de tout à la fois. Et pour le faire, ils allaient régulièrement à la rencontre du gouverneur de la région qui répercutait les plaintes aux responsables de l'établissement. Certains allèrent jusqu'à contester leur échec pour la 4^{ème} fois au baccalauréat à l'Office du Baccalauréat et au Ministère des enseignements secondaires qui sont les organes en charge des examens certificatifs du second cycle. Aussi, cela fut un débarras et un soulagement total pour l'ensemble du personnel lorsque ceux-ci obtinrent leur examen du baccalauréat A4 Espagnol l'année d'après pour le premier et 2 ans plus tard pour le second.

Sur le terrain, il est également loisible de constater que l'Etat travaille de concert avec des organismes nationaux et internationaux (UNESCO, ONG, les établissements d'enfants à besoins spéciaux dont l'essentiel est tenu par des propriétaires privés et religieux surtout, etc.), pour mettre en place des structures effectivement inclusives tel que le prévoient les articles 24 et 25 du décret 2010. C'est ainsi que l'Etat a transformé 69 écoles primaires publiques du pays en Ecoles Primaires Publiques Inclusives (PPI) et en Ecoles Primaires Publiques Inclusives d'Application (PPIA). Ceci en respect au décret n°7707/A/SOT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015. Dans ces écoles, les handicapés en provenance de leurs maisons ou d'établissements spécialisés ont vu les dispositifs des écoles se réformer et s'adapter à leurs handicaps. Ce sont entre autres les rampes d'accès dans les écoles salles des classes bureaux, l'amélioration des latrines pour faciliter leur accès dans ces lieux. Dans le même ordre d'idées, en respect à l'article n°90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi n°21/08/1983, article 3 qui spécifie que « les écoles ordinaires dans lesquels sont inscrits les enfants handicapés sont dotés, en temps de nécessité, d'un personnel spécialisé et d'un matériel didactique adapté aux exigences de leur encadrement pédagogique pour faciliter l'accès des élèves », le matériel spécial leur est offert. Il est constitué de tricycles pour handicapés moteurs, de tablettes, de poinçons, des manuels et autres documents, des cannes blanches pour les déficients visuels, des sacs, des livres et autres fournitures scolaires pour les déplacés internes et réfugiés, des bourses pour les plus méritants, etc. Malheureusement, tous ces investissements demeurent parfois vains et sans véritables professionnels de l'éducation inclusive pour les exploiter de façon optimale.

N'ayant pas de spécialisations en la matière dans ses écoles de formation, l'Etat par le billet du MINEDUB et du MINESEC a opté en 2018 pour un partenariat formation avec l'ONG SightSavers qui a déjà une expérience dans le domaine de l'éducation inclusive et qui propose des ressources et en moyenne 3 séminaires par an pour renforcer les capacités des enseignants camerounais en matière d'éducation inclusive. L'ENS de Bamenda a introduit récemment l'inclusion dans ses modules d'enseignement, avec pour objectif de créer un département de

besoins spéciaux. De même, l'Institut de Psychologie Appliquée, tout comme le centre CISETTEP se consacrent également à la formation et à la responsabilisation en éducation inclusive et spéciale. A cet effet, ces derniers forment des transcrip-teurs de braille, et de langage des signes. Leur objectif est d'aider à identifier les types de handicap et d'initier, développer et apporter des solutions innovantes et durables par le biais de l'éducation et de la formation (UNESCO- Cameroun 2020 : 6). En partenariat avec les Organisations de la Société Civile (OSC), des organisations pour des déficients visuels ont été mises en place. En plus, près de 4 000 personnes ont été formées en enseignement inclusif. Les actions de la PROHANDICAM (Promotion des personnes Handicapées au Cameroun) qui est la pionnière en matière d'éducation inclusive au Cameroun (à travers le Center Cameroon Cluster Program (CCCP) a mis en place de 2015 à 2022 avec l'appui du CBM) restent remarquables, avec entre autres des ateliers de sensibilisation comme celui du 14 juin 2023 à Yaoundé face à une vingtaine de journalistes (Kenimbeni, 2023) : promotion de l'éducation inclusive au Cameroun. PROHANDICAM en synergie avec les médias).

Sur le compte des sensibilisations, on pourrait aussi mettre la campagne nationale gouvernementale du 04 avril 2023 qui visait la sensibilisation des familles et des communautés à l'éducation des enfants handicapés. La poursuite des opérations du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile Leger (CNRPH) d'Etout-Ebe à travers le renforcement du plateau technique et la diversification des prestations, la pratique effective de l'éducation inclusive dans les établissements gérés par des associations, tout comme le Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC) facilitent les efforts à la bonne mise en œuvre de l'éducation inclusive. Mais jusque-là, les taux de couverture, d'effectivité et d'efficacité sont encore bien en-deçà des seuils espérés.

Un autre pan qui connaît l'implication de l'Etat est la sensibilisation par le biais du Ministère des affaires sociales (MINAS). Celui-ci entreprend depuis 2008 des campagnes de sensibilisation de la population, à l'instar de celle organisée en partenariat avec l'ONG Liliane Funds à travers la Cameroon Baptist Convention Health Services (CBCHS) baptisée « We ring de bell » depuis 2016 (ActuCameroun.com, 2023). On note aussi le renforcement des capacités des handicapés, des familles et de la société tout entière à travers la Communication pour le Changement de Comportements (CCC) sur la compréhension du handicap (causes, mesures de prévention, dépistage précoces, prise en charge...) et des initiatives comme « Sortons-les » qui exhortent les populations à briser la glace, accepter les différences des personnes handicapées et les intégrer sans préjugés dans leur quotidien.

D'après le MINAS, 9 handicapés sur 10 ont encore des difficultés d'accès à l'éducation, tandis que seulement 10% parmi eux ont accès à l'éducation. Ce qui met en scène l'insuffisance ou l'inefficacité des sensibilisations menées jusque-là. Très nombreux sont encore les enfants handicapés et ou vulnérables qui continuent d'être tenus à l'écart du reste de la société généralement parce qu'ils viennent des milieux pauvres. La plupart surtout ceux des coins reculés, ne savent même pas qu'ils ont des droits et des facilités du fait de leurs handicaps. Parfois, ce sont des personnes disponibles pour s'occuper de leurs demandes et de leurs droits qui manquent (Prado, 2014 : 29) ; d'autres ne sont pas informés sur l'existence des établissements spécialisés ou inclusifs dans leurs environs. Des gens continuent de se laisser prendre au piège des superstitions, des préjugés et autres représentations sociales néfastes qui voient en le handicap une honte, un poids pour la famille et la société, une malédiction ou une fatalité. Ce qui contribue à frustrer davantage les victimes de ces handicaps et à les maintenir loin des écoles en général.

Sur le compte des actions menées par l'Etat, on pourrait aussi ajouter la contractualisation par le MINFOPRA des personnes handicapées recrutées comme agents temporaires dans l'administration publique dans le cadre du programme pilote lancé par le ministère des affaires

sociales (MINAS) en janvier 2005. Ainsi en est-il aussi du recrutement de 110 enseignants handicapés titulaires du CAPIEMP ou du DIPES I au titre de l'exercice 2010/2011 dans le cadre de l'opération de contractualisation des instituteurs de l'enseignement général (MINEDUB). On citerait aussi l'octroi de bourses de formation professionnelles et d'apprentissage aux handicapés vulnérables pour le MINEFOP au titre de l'année 2010/2011. Au ministère de l'éducation de base comme au ministère des enseignements secondaires, on voit la création des directions responsables de l'éducation inclusive (DEMP) et des services d'éducation inclusive. Malgré ces efforts, il existe encore des cas atypiques de cette inclusion qui ne sont pas de nature productive.

Un exemple palpable en est cet enseignant de français déficient visuel grave, donc aveugle rencontré pendant l'enquête au lycée bilingue de Molyko et qui donne des cours de French aux élèves normaux. L'observation de ses leçons a laissé voir que malgré ses efforts titanesques à trouver des stratégies d'innovation pour agrémenter et rendre plus motivants ses cours, ceux-ci s'avèrent plutôt improductifs. Dans sa classe de Lower sixth, que rien que la maîtrise comportementale des élèves relève d'un exploit, étant donné la crise de mœurs exacerbée par la crise anglophone et l'interdiction des châtiments corporels auxquels les enseignants sont astreints. Il y donne cours avec des méthodes rudimentaires aux enfants normaux qu'il ne voit pas. Ceux-ci le tournent en bourrique et le singent à leur guise, puisqu'il ne peut pas les voir. Ils se passent des bouts de papiers à longueur de cours et même pendant les tests, à son insu. Et parfois, ils le font verbalement, de façon à ce qu'il puisse les entendre, sans aucun respect. Pour les tests, il se fait assister pour la mise en page de ses épreuves et la correction des copies par des tiers qu'il ne peut contrôler, étant donné son handicap visuel. Ce qui peut facilement engendrer des fuites d'épreuves, des notes non méritées, etc. En plus, il ne peut tenir compte des paramètres impliquant la vue pour jauger ses élèves, puisqu'il dispense tout seul ces cours. Alors, l'enquêteur qui voulait savoir comment il faisait pour mettre de l'objectivité dans ses évaluations, a reçu de lui la réponse suivante sans plus amples explications : « Mais, j'ai d'autres façons d'évaluer. Je combine les types d'évaluation ». Ce qui n'a pas paru pertinent. En outre, vu le niveau élevé de violence actuellement en cours dans les établissements scolaires (Piebop, 2023), ces élèves pourraient également profiter de son handicap pour le séquestrer, ou soutirer des épreuves ou des documents confidentiels à son insu. A la question de savoir comment il fait pour s'en sortir avec des enfants aux mœurs déréglées, il a tout fait pour positiver la situation en s'expliquant : « Il me revient de développer chaque jour des stratégies pour m'adapter. En plus, ces gars de Lower sixth sont de grands, ils sont responsables ». Affirmation qui s'est révélée n'être qu'un enjolivement, puisque quelques jours après, c'est encore lui qui se plaint de ces enfants en ces termes :

Vraiment, ces gars me font perdre mon temps. Ce sont de vrais inconscients. A la pause, lorsque j'arrivais, un m'a salué et je lui ai confirmé qu'on avait cours. Et Pourtant, je viens de faire plus de 30 minutes à les attendre tout seul en en classe. Personne n'est venu. Je rentre chez moi, c'est eux qui doivent encore se battre pour leur avenir.

En plus, le ministère des affaires sociales recense et établit des cartes pour des handicapés, afin que ceux-ci puissent bénéficier des avantages et autres services prévus dans les établissements qu'ils fréquentent et partout dans la société. Pareillement, ils fournissent des listes des handicapés recensés aux établissements qui les recrutent et suivent de près les inscriptions de ceux-ci aux examens depuis 2006 (UNESCO-Cameroun, 2020 : 9). Il encourage également les handicapés à former des associations pour veiller les uns sur les autres et dénoncer plus efficacement les abus perpétrés contre eux au sein et même au-delà de leurs établissements.

Mais tel qu'on l'a déjà relevé, ces efforts sont loin de fonctionner sans défauts. En fait s'adapter à l'ère du temps actuellement dans ces établissements inclusifs surtout, c'est aussi s'accommoder avec l'enseignement digitalisé qui, depuis la survenance de la catastrophe

sanitaire du COVID-19, tend à se vulgariser chaque jour un peu plus. Son usage dans les classes inclusives améliore-t-il les résultats des apprentissages des élèves à besoin spécifiques ? L'on ne saurait répondre totalement par l'affirmative, car l'implémentation de la digitalisation au Cameroun, même en pleine période du COVID-19 où elle était devenue incontournable, s'était soldée un cuisant échec (Nyebe Atangana et al., 2022 ; Tsague, Blondo et al., 2022). Et là encore, il s'agissait d'une expérience visant les enfants de classes normales qui bénéficiaient de toutes leurs facultés et ne souffraient pas d'handicaps majeurs. Alors étendre cette digitalisation dans les classes inclusives, en dépit de leurs avantages, revêt aussi de nombreux inconvénients pour les élèves à besoins spécifiques. A quoi servirait des projections de figures de mathématique, physiques... par exemple à des aveugles ? La technologie à travers des logiciels de traduction permettrait peut-être aux aveugles de mieux communiquer avec leurs partenaires d'éducation. Mais que faire des sourds, des muets, des hyper actifs (special special needs)? On constate qu'en réglant des problèmes, la digitalisation accentue également la fracture numérique. Ce qui la transforme en un facteur de discrimination dans les écoles, et précisément dans les classes inclusives, si d'autres mesures ne sont pas prises pour accommoder tous les élèves. Qui plus est, ces enfants handicapés sont protégés par des textes étatiques qui mettent gratuitement à leur disposition du matériel didactique, des bourses, des tablettes, des prothèses, des montres parlantes, des cannes, blanches, des traducteurs, des dispositifs sonores, les calculatrices et les ordinateurs braille, les livres en braille et les supports de cours numériques visuels et audios. On déplore également l'absence de traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, des logiciels d'enseignement et les capacités de reconnaissance vocale (Tchombe, 2017 : 35).

Tout ceci peut devenir un véritable facteur de ségrégation pour leurs camarades normaux. Plus de la moitié d'élèves handicapés économiquement, gravement malades physiologiquement ou psychologiquement (du fait du viol, des violences multiformes), par exemple (mais qui ne sont pas reconnus comme tel parce que leurs handicaps ne sont pas physiques ou visible) sont négligés. Dès lors qu'ils sont dans le même environnement scolaire, chaque enfant aimerait être traité avec les mêmes égards que les élèves à besoins spéciaux, en fonction de son type de handicap. Or, il serait chimérique de pouvoir offrir tout le matériel numérique adéquat à tous les élèves des classes pléthoriques du Cameroun en général et des grandes métropoles anglophones précisément. Et pour que cette digitalisation soit effective, il faudrait déjà que les pré-requis tels la connexion internet, l'électricité, les formations des enseignants quant à leur usage qui sont actuellement d'un manque malade, etc. puissent être disponibles. Autrement, ce serait un véritable gâchis que de d'offrir des appareils et accessoires qui ne peuvent pas être utilisés à leur juste valeur et de façon optimale. En clair, la digitalisation est peut-être une chance pour l'éducation inclusive pour certains, mais elle crée aussi une énorme fracture numérique, sociale, culturelle, etc.

4. Comment rentabiliser l'éducation inclusive au Cameroun ?

On l'a vu, beaucoup d'efforts sont fournis dans l'optique de respecter les accords signés avec des organismes nationaux et internationaux (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, UNESCO, UNICEF, etc.) réorientant les systèmes éducatifs vers l'inclusion qui matérialise mieux l'ouverture aux différences, la tolérance, le respect de l'idiosyncrasie de chaque humain et son droit absolu à l'éducation. Néanmoins tout est loin d'être parfait sur toute la ligne. C'est la raison de ces tentatives de résolutions qui par leur succès dans d'autres domaines pourront également baliser le chemin de l'éducation inclusive au Cameroun et plus encore garantir son triomphe.

La loi 90/1516 fixe des quotas d'aide à l'éducation et souligne la nécessité de former un plus grand nombre d'enseignants sur les stratégies d'enseignement inclusives. Mais dans les faits, l'un des défis les plus cruciaux de l'éducation inclusive au Cameroun demeure l'absence concrète de formation du personnel enseignant. Ceux-ci manquent d'expérience quant à la prise en charge d'apprenants à besoins spéciaux. Ce qui est normal, étant donné que l'objectif de leur formation n'était pas l'inclusion sociale ou l'exercice dans des établissements spécialisés. À ce titre, de profondes réformes doivent être faites dans toutes les écoles de formation, afin de procurer aux enseignants des classes expérimentales inclusives les savoirs savants, les savoirs faire, les savoir avoir nécessaire pour bien prendre en charge les enfants à besoin spécifiques insérés dans les classes normales. Les efforts de déploiement de quelques organismes privés, et surtout de l'ONG SightSavers qui a signé un partenariat de formation initiale et de recyclage d'enseignants dans ce domaine demeurent très insignifiants quant à l'étendue d'établissements à couvrir dans le pays tout entier.

Les enseignants devraient par exemple être suffisamment initiés pour communiquer et travailler directement avec les enfants à besoin spécifiques sans l'intermédiaires des traducteurs de signes, transcripteurs, qui très souvent constituent des obstacles, parce que faussant les rendus, retardant le travail de l'enseignant ; le démotivant ainsi à exercer efficacement travail. De même, deux enseignants seulement enquêtés au lycée bilingue de Molyko Buea où ont été faites les enquêtes (L'enseignant aveugle de French et le responsable de la cellule de transcription, lui-même déficient visuel, mais à un degré moindre que l'enseignant de French) ont dit exactement à quoi renvoyait le Plan d'Education Individuel (PEI) ou même « l'apprentissage collaboratif ». Or il s'agit là de déterminants incontournables dans la réussite de l'éducation inclusive. Il serait donc d'une urgence capitale que chaque enseignant de classe inclusive, voir tous les enseignants puisqu'ils peuvent à tout moment être mutés dans les classes inclusives, soient clairement éclairés sur « l'apprentissage collaboratif », le Plan d'Education Individuel (PEI) et d'autres concepts et savoir faire nécessaire pour la prise en main adéquate de chaque enfant à besoin spécial de sa classe. Ce qui permettrait alors de fixer des objectifs pour chaque enfant de manière individuelle et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé.

Il est à noter que la seule discipline mentionnant l'éducation inclusive dans les nouveaux programmes de formation dans les ENIEG du Cameroun validés le 28 Aout 2013, demeure la psychologie qui, du reste a un programme très vaste. Dans ce programme, un seul thème, l'avant dernier intitulé « enfants à besoins éducatifs spéciaux » aborde la question. Par cette fréquence réduite, on comprend qu'il ne s'agit que d'un survol de thème, étant donné le temps très limité accordé à cette notion pourtant clé dans l'éducation. Par conséquent les enseignants ne seront pas formés efficacement à l'éducation inclusive. L'Etat gagnerait donc à renforcer les capacités de l'ONG américaine SightSavers qui en partenariat avec le MINEDUB et le MINESEC forme les enseignants des écoles pilotes. Les formations initiales et continues gagneraient à s'intensifier. Les filières liées à l'éducation spéciale des universités et écoles de formation (Bamenda par exemple), ainsi que tous les autres organismes expérimentés (, l'Institut supérieur de psychopédagogie appliquée, le centre privé CISETTEP depuis 2015, etc.), devraient également venir à renfort, pour que survive et réussisse l'éducation inclusive au Cameroun.

Dans le Plan du secteur de l'éducation 2013-2020, on peut lire que le

gouvernement va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) afin d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicaps.

Mais tel qu'on l'a vu, les handicaps ne sont pas toujours identifiés et traités avec une égale attention. Certaines catégories (handicapés moteurs, mentaux, visuels, auditifs...) semblent avoir la primeur sur d'autres parce qu'ils sont moins visibles (maladies graves-HIV /SIDA, extrême pauvreté, minorités, réfugiés et déplacés internes, victimes de violences, handicap culturel (genre)...); et pourtant leurs handicaps sont tout aussi pertinents, puisque ces situations les rendent vulnérables. Et là, la frustration s'installe et aggrave la marginalisation et l'intégration que l'inclusion avait pourtant pour objectif d'annihiler et de transformer en tolérance, acceptation de soi et de l'autre et communion. Pour une meilleure inclusion dans les écoles et une intégration scolaire, professionnelle, culturelle et géographique de tous, l'Etat devrait renverser la tendance en s'investissant de la même manière et accordant le même intérêt à tous les types de handicaps.

Le Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020) indique qu'il n'y a pas de frais de scolarité au primaire et au secondaire publics et que des bourses sont attribuées aux élèves méritants. De plus, des manuels scolaires sont aussi distribués aux élèves et enseignants des milieux de handicaps notoires généralisés dénommées Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Mais cette gratuité de l'école publique a toujours été illusoire au Cameroun, car aux frais de scolarités sensés être gratuits, se greffent des frais d'APEE (Associations des Parents d'Elèves et Enseignants) avec les montant parfois hors de portée des parents; et ce sans compter les équipements exigés dans les écoles (tenue de sport, frais de ci et frais de ça). Alors il faudrait effectivement rendre les écoles publiques gratuites, si l'on tient à y attirer tous les élèves vulnérables surtout, et à les inclure sans discrimination.

Pour que l'inclusion scolaire au Cameroun se couronne de succès, il faudrait également redoubler d'ardeur dans la sensibilisation des populations à la tolérance et à communion, malgré les différences de tout un chacun. En effet, nombreux sont les parents qui continuent de mystifier les handicaps des enfants dans la société. Ils ont honte d'eux et les cachent, croyant les protéger des stéréotypes, des préjugés et des prismes sociaux, culturels, religieux, etc. Et pourtant ils les frustrant davantage et gâchent leurs chances d'insertion et d'intégration professionnelle, sociale, politique, qui sont autant de domaines dans lesquels ces personnes en situations déficitaires peuvent être disposés à exceller et à s'épanouir. Mais pour cela, il faudrait déjà qu'elles passent par le truchement de la scolarisation, et de la scolarisation inclusive plus précisément. De plus en plus de partenariats devraient être signés par les organismes étatiques en charge de l'éducation égalitaire et toutes les ONG, les structures privées, parapubliques nationales et internationales qui s'y intéressent, afin d'intensifier la sensibilisation de la population et couvrir tous les coins et recoins du territoire national.

Cette déconstruction accrue et à grande échelle des préjugés et la mise en avant de la laïcité en matière d'éducation inclusive au Cameroun pourra offrir la chance à toutes les personnes vivant avec des handicaps, quels qu'ils soient, de bénéficier de l'éducation inclusive et de faire éclore leurs nombreuses potentialités dans toutes leurs splendeurs. Les actions de l'Etat se concentrent très souvent dans les grandes villes, alors que l'arrière-pays regorge également d'une infinité de personnes qui ne demandent qu'à être assistées adéquatement pour faire des merveilles. Si l'Etat qui est le garant de la politique en matière d'éducation et par-dessus tout le représentant du peuple, peut le faire pour des citadins, pourquoi pas aussi pour des ruraux? Ce qui ne serait que justice, car le droit à l'éducation est reconnu pour tous sans exception.

La majorité des établissements du Cameroun et ceux des grandes agglomérations où les écoles inclusives sont concentrées actuellement se caractérisent par leurs effectifs surréalistes. Le constat a été fait au lycée bilingue de Molyko, à Saint-Therese International Bilingual school par exemple, qui pratiquent l'éducation inclusive dans la ville de Buéa. Les effectifs des classes connaissent un boom numérique aggravé par la crise anglophone qui a vidé les arrières-pays

des deux régions du Sud-Ouest et du Nord-Ouest de leurs populations, qui se sont ruées vers les grandes métropoles plus sûres telles que Bamenda, Buéa et la zone francophone. Dans ces conditions de surpopulation scolaire, il devient hyper compliqué pour des enseignants déjà suffisamment frustrés et démotivés par les traitements qu'ils reçoivent de l'Etat et de tous les collaborateurs de la chaîne scolaire (Piebop, 2022), de pratiquer l'éducation inclusive, puisque le maximum raisonnable d'enfants à admettre dans les classes inclusives est d'environ 5 élèves. Ceux-ci devant faire l'objet d'une attention particulière, on se demande comment ils seront convenablement pris en charge par des enseignants devant instruire, éduquer et discipliner des classes de près de 300 élèves dont plusieurs à besoins spécifiques parfois, couvrir convenablement leurs programmes d'enseignement sans délaisser ou parfois involontairement oublier les apprenants à besoins spéciaux (Plaisance, 2010 : 5).

Et là c'est sans compter que leur prise en charge correcte requiert l'élaboration de concert avec tous les acteurs éducatifs (les parents, les collègues enseignants d'autres matières, les enfants à besoin spéciaux eux-mêmes, l'administration, les services sociaux...) des Plan d'Education Individuelle (P.E.I.) qui permettront un suivi personnalisé de chacun des enfants spéciaux. Avec le temps imparti à chaque leçon, ce projet relève presque d'une mission impossible pour l'enseignant qui se retrouve submergé de travail supplémentaire à accomplir en un temps incompatible avec les résultats escomptés. C'est la raison pour laquelle il faudrait non seulement limiter le nombre d'enfants à besoins sociaux dans les salles de classe, mais aussi les affecter dans des classes à effectifs réduits, afin de permettre qu'ils puissent pleinement être pris en charge par leurs encadreurs-enseignants. De même, les enseignants des classes inclusives devraient avoir à leur disposition du matériel didactique et pédagogique en qualité et en quantité, ainsi que des emplois du temps suffisamment allégés qui leur laisseraient suffisamment de temps pour se former continuellement et se consacrer entièrement et sans discrimination à tous les élèves de leurs classes.

Par ailleurs, il a été constaté au cours de l'observation que le concept d'apprentissage collaboratif très cher à l'éducation inclusive est loin d'être une réalité dans les établissements inclusifs du Cameroun. L'apprentissage collaboratif consiste pour l'élève à apprendre en grande partie de l'interaction avec ses pairs ou camarades de classes qui sont presque tous des enfants normaux. En même temps des cours de communication avec ces enfants à besoins spéciaux ne sont pas prévus pour les élèves normaux. Alors comment pourraient-ils communiquer et aider adéquatement ces derniers à apprendre et s'améliorer ? Si des cours de braille, de langage des signes et de tous les autres langages utilisés par les handicapés étaient également intégrés dans les programmes des classes inclusives et même normales, ceci permettrait que les enfants normaux collaborent avec plus d'efficacité avec les élèves spéciaux aussi bien à l'école que dans d'autres secteurs de la société. Pendant qu'ils leur dictent des cours, ils pourraient par exemple les aider à corriger leurs erreurs, les expressions, leurs signes, mieux expliquer certaines notions qu'ils n'ont pas compris, etc. La société tout entière pourrait également mieux communiquer avec eux. A travers l'école par exemple, tous les passants comprendraient que les déficients visuels lèvent leurs cannes blanches pour vouloir traverser la route, qu'ils, superposent leurs deux mains sur elle lorsqu'ils ont besoin qu'on leur apporte une quelconque aide, etc.

Le cas de l'enseignant aveugle donnant des cours de French aux élèves normaux du lycée bilingue de Molyko a donné de relever que la mise en œuvre de l'éducation inclusive ne se fait pas toujours à bon escient. Malgré ses efforts pour la maîtrise de ses classes et ses méthodes d'enseignement qu'il dit « innovantes », il était évident que les objectifs d'enseignements seraient difficilement atteints. Il aurait pu être orienté ailleurs, dans des établissements spéciaux par exemple où il partage des codes communs avec les apprenants par exemple, qu'il aurait été

plus efficace. Il est alors question ici de plaider une inclusion éducative et professionnelle mieux organisée, mieux orientée, plus à propos et susceptibles de fournir des résultats plus probants.

Par ailleurs, avant d'opter pour la conversion de classes normales en classes inclusives, il serait plus adéquat, de veiller à ce que tout le dispositif nécessaire soit mis en place. Autrement, cela ne ferait qu'exacerber la marginalisation que l'inclusion cherche pourtant à éradiquer. L'existence des rampes d'accès ou des toilettes adaptées aux besoins des enfants spéciaux au lycée bilingue de Molyko ou à Saint Therese International bilingual school par exemple aurait été appréciée par les enfants à besoins spéciaux. La mise en place du matériel adéquat pour accueillir toutes les autres catégories de handicaps (sourds muets, réfugiés, déplacés, malades graves, couches défavorisées, etc.) donnerait également au projet d'inclusion éducative au Cameroun, visage plus luisant de l'intégration sociale.

A l'ère de la mondialisation et de l'usage du numérique dans les enseignements, la digitalisation est peut-être une chance pour l'éducation inclusive comme le disent certains, mais en même temps, elle constitue un véritable facteur de discrimination dans les classes inclusives. L'octroi de tout l'arsenal que nécessite la digitalisation et qui est du reste très coûteux aux enfants à besoins spéciaux pourrait frustrer les élèves normaux et même les enfants à besoins sociaux des zones rurales ne bénéficiant pas de ces privilèges et qui pour certains, vivent dans une extrême précarité. Ne comprenant pas les réels enjeux, ils pourraient voir d'un mauvais œil que certains enfants aient tout gratuitement alors qu'eux, n'ont presque rien du tout et doivent encore payer pour s'éduquer. Encore que dans un contexte comme celui du Cameroun, les gouleaux d'étranglement comme la cherté de la connexion internet et son absence dans les zones reculées, la rareté et l'irrégularité malade de l'électricité, et leur inexistence dans bon nombre de zones rurales du pays, etc. ne sont pas toujours de nature à rentabiliser ces investissements coûteux. Alors, la solution à ce niveau serait de relativiser la digitalisation dans les écoles du Cameroun en général et éviter des coûts prohibitifs et peu rentables qui pourraient développer d'autres domaines de l'éducation et de l'éducation inclusive précisément.

A tout prendre, la réussite de la mise en évidence de l'éducation inclusive au Cameroun devrait reposer sur le dépassement des simples aménagements pédagogiques ponctuels pour opérer une véritable révolution culturelle (Crahay, 2003 : 412). Il s'agira alors de partir d'une nouvelle éthique combinant la solidarité et l'ouverture aux autres dans leur diversité culturelle.

Conclusion

La tâche qui incombait à la présente étude consistait à revisiter les pratiques de l'éducation inclusive au Cameroun, afin d'évaluer, de jauger à quel niveau cette entreprise visant à combattre les discriminations et à promouvoir l'égalité des chances et l'éducation pour tous, sans exception est rendue. Une démarche descriptive et qualitative, fondée sur l'observation et les entretiens semi-directifs directs par appels téléphoniques et conversations via WhatsApp a permis de se rendre à l'évidence que les organismes étatiques en charge de l'éducation et du bien-être en société tels que MINAS (Ministère des Affaires Sociales), le MINSANTE (Ministère de la Santé), le MINBASE (Ministère de l'Education de Base) se déployaient tant bien que mal pour assurer une bonne inclusion des personnes handicapées et vulnérables dans les deux sous-systèmes normaux d'éducation anglophone et francophone du Cameroun. A cet effet, de nombreux partenariats avec des organismes nationaux privés laïcs et confessionnels nationaux et internationaux, des ONG, des associations (Sightsavers, Buea School of Deafs, Bulu Blind, CJARC-Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun-, ESEDA – Ecole Spécialisée pour Enfants Déficieux Auditifs-...) conjuguèrent leurs efforts pour garantir la réussite de cette politique éducationnelle de l'acceptation et de la communion et de l'épanouissement dans la différence.

Qu'à cela ne tienne, beaucoup d'obstacles jonchent encore le chemin de cette entreprise et l'empêchent d'atteindre pleinement les objectifs glorieux qui lui ont été assignés. C'est la raison pour laquelle l'étude s'est achevée sur fond de suggestions engageant prioritairement les instances décisionnelles, les administrateurs, les enseignants, les apprenants, les parents, la société, bref toutes les parties qui interviennent dans la longue chaîne de l'éducation inclusive. Cette synergie d'action et coopération dans l'équipement qualitatif et quantitatif des établissements inclusifs, la sensibilisation, la prise en compte équitable de tous les types de handicaps, la formation initiale et continue des enseignants, l'accompagnement des apprenants normaux et spéciaux, etc. militera pour une meilleure inclusion et une meilleure prise en charge des apprenants à besoins sociaux insérés dans les classes normales.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ActuCameroon.com. (2023). *Le Cameroun lance une campagne de sensibilisation pour la scolarisation des enfants handicapés*. Mai 2023. URL : <http://actucameroon.com/2023/05/06/le-cameroun-lance-une-campagne-de-sensibilisation-pour-la-scolarisation-des-enfants-handicapes/amp>
- BUCHANAN, John. (2010). May I be excused? Why Teachers Leave The Profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2): 199–211.
- Cameroon Info.Net, 2020, Crise anglophone : l'ONG NDES Foundation vole au secours de 300 familles victimes des conflits dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest ; Give Hope To Our Children... URL : <https://www.cameroon-info.net/article/cameroun-crise-anglophone-long-ndes-foundation-vole-au-secours-de-300-familles-victimes-des-381762.html>
- Circulaire n°08/006/LC/MINESUP/MINAS du 08 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les universités d'Etat du Cameroun.
- Circulaire n°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 Août 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents, inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à leur participation aux examens officiels.
- CRAHAY, Marcel. (2003). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- KENIMBENI, Elise. (2023). « Promotion de l'éducation inclusive au Cameroun : PROHANDICAM en synergie avec les médias. » *Times News2.info*, URL : <https://timesnews2.info/promotion-de-leducation-inclusive-au-cameroun-prohandicam-en-synergie-avec-les-medias/>
- KAMENI YAMDJEU SIDO, Armand. (2022), « Appropriation de la pédagogie inclusive et niveau de performance des enfants à besoins particuliers. » *Collection Thèse /Synthèse*, Editions Francophones Universitaires d'Afrique, vol. 2, Tome pluridisciplinaire, N° 7 : 336-353.

- KIRSCH, Robert. (2006). L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. *Mémoire de maîtrise non publié*, Université de Montréal, Montréal : Québec-Canada.
- KOUAKEP TCHAPTCHIE, Yannick. (2023), « Digitalisation des enseignements en mathématiques Quelles pratiques des enseignants de la ville de Ngaoundéré et ses environs ? ». *Adjectif*, Vol. 2023 / T02 : 1-9. URL : <https://adjectif.net/spip.php?article582>
- Loi 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées qui internalise les dispositions de la Convention des Nations unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées.
- Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- NYEBE ATANGANA, Sandrine, NONO TCHATOUO Louis, Pascal et KINGNE NGNEGUIE, Mireille Léa (2022) *Effets du e-learning sur les utilisateurs pendant la crise a covid-19 dans l'enseignement secondaire au Cameroun*. Décembre 2022, N°1, Vol 2 : 241-258.
- Organisation des Nations Unies. (1948). Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. URL : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- PIEBOP, Gisèle. (2023). « Système scolaire camerounais et violences: causes, incidences et expédients », in *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy*, n° 45, Issue : 122-136
- PIEBOP, Gisèle. (2022), « Examens scolaires et traitements réservés aux enseignants au Cameroun. » *Annals of the university of craiova, psychology - pedagogy*, XXI, 2022, no 44, Issue 2 : 77-88.
- 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.
- Plan d'action national de promotion et de protection des droits de l'homme. (2015-2019). URL : <http://www.minjustice.gov.cm/index/php/fr/legalis/publications/286-plan-d'action-national-de-promotion-et-de-protection-des-droits-de-l-homme-au-cameroun-2015-2019>
- 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.
- TSAGUE, Blondo, DOUNLA, Fayole, Michelle et COULIBALY, Bernard. (2022). « Expériences de l'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la COVID 19 : regards et perspectives ». *Contextes et didactique*, n° 19. URL : <https://www.journals.openedition.org/ced/3565>
- UNESCO. (1994). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Paris, UNESCO).
- UNESCO. (2009). Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance, Éditions UNESCO, Paris.

- UNESCO. (2005). *Ensuring access to education for all. Guidelines for inclusion: those with Disabilities and Special Educational Needs*. Washington: D.C.: World Bank 2003.
- UNESCO-CAMEROUN. (2020). «Inclusion», in *Global Education Monitoring (GEM) report*.
URL : <https://education-profiles.org/fr/afrique-sub-saharienne/cameroun/~inclusion&ved>
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition), Montréal : QC : Presses de l'Université de Montréal.
- ZAIY, Dannielle. (2012). *L'Education inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Collection Education et Formation, série Handicap et Education, Paris : l'Harmattan.