

Blaise Pascal **Andzongo Menyeng**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Jean Romial **Tagne Feussi**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

André **Wamba**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Mathilde Matchika **Megaptché**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Daouda **Maingari**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Être enseignant en situation de handicap au Cameroun et faire face aux stigmatisations des élèves valides

Being a teacher with disabilities in Cameroon and coping with the stigmatization of valid students

doi: 10.18162/fp.2019.515

Résumé

Cette étude s'intéresse aux enseignants porteurs de handicaps et vise à rendre compte de la manière dont ils perçoivent les attitudes de leurs élèves. L'étude analyse les récits de vie de trois enseignants ayant un handicap moteur. Les résultats indiquent des expériences de stigmatisation et de discrimination dans leurs interactions avec les élèves. Les stigmatisations liées à la virilité dont ils font l'objet contribuent à la dévalorisation du statut social et à l'inversion de la relation de pouvoir. Ils deviennent très susceptibles aux critiques, évitent les interactions avec les élèves, suppriment l'humour pendant les leçons et appliquent abusivement les sanctions.

Mots-clés

Relation enseignant en situation de handicap-élèves valides, handicap moteur, stigmatisation, discrimination, virilité.

Abstract

This study looks at Cameroonian teachers with a physical disability and aims to explore how they perceive their students' attitudes. The study analyzes the life stories of three teachers with a motor disability. They describe experiences of stigmatization and discrimination when interacting with students.

The virility-related stigmatization to which they are subjected contributes to a diminished social status and a reversal in the power relationship. Such teachers become highly sensitive to criticism, avoid interactions with students, give lessons devoid of humour, and apply excessive disciplinary measures.

Keywords

Relationship teacher with disabilities-valid students, motor disability, stigmatization, discrimination, virility.

Introduction et problématique

La littérature sur les problématiques du handicap en milieu scolaire s'est intéressée davantage aux cas des élèves en situation de handicap, soit pour évaluer les effets de leur inclusion dans le système scolaire sur leurs habiletés adaptatives (Buckley, Bird, Sacks et Archer, 2006), soit pour apprécier les perceptions, les attitudes et les comportements des autres enfants dits normaux vis-à-vis d'eux (Frostad et Jan Pijl, 2007; Mand, 2007), soit pour révéler comment l'inclusion scolaire participe à construire une inclusion sociale (Thomazet, 2008) ou encore pour adapter les curricula et la formation des enseignants aux pratiques éducatives inclusives (Ainscow, 2005a, 2005b; UNESCO, 2009; Vienneau, 2006). Cependant, très peu de recherches se sont intéressées en milieu éducatif au vécu psychosocial des enseignants en situation de handicap moteur dans leur relation avec les élèves valides. Pourtant, une observation empirique fait état de ce que ces enseignants au Cameroun subissent, autant que les élèves en situation de handicap, des stigmatisations et des discriminations de la part des élèves valides et même de certains de leurs collègues. En effet, il n'est pas rare d'observer que les élèves séparent les enseignants en situation de handicap des enseignants valides pour les traiter différemment, notamment à travers des termes stigmatisants, ce qui correspond bien à de la discrimination, selon la définition étymologique qu'en donne Stiker (2006).

Dans la présente étude, nous avons choisi d'analyser dans les écoles d'enseignement secondaire ordinaire camerounaises le regard que les élèves valides ont des enseignants en situation de handicap moteur, à partir du point de vue de ces mêmes enseignants, et ce, parce que les comportements discriminants et stigmatisants exprimés vis-à-vis des enseignants en situation de handicap par les élèves valides

sont généralement sournois, implicites et diffus, et pourraient avoir un effet négatif sur les situations pédagogiques, le bien-être psychologique des enseignants et la réussite des élèves. Suivant cette logique, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) ont montré qu'un bon nombre d'aspects relatifs aux conditions d'exercice de l'enseignement représentent des défis importants vis-à-vis du développement des stratégies d'innovation pédagogique. L'un de ces défis est le sentiment de stigmatisation et de discrimination qu'éprouve l'enseignant en situation de handicap à l'école, et il n'est donc pas exclu qu'il représente un frein à son développement professionnel. De plus, il est reconnu que ce sentiment peut être à l'origine des difficultés professionnelles qui, si rien n'est fait, peuvent conduire, comme le soulignent Léveillé et Dufour (1999, p. 516), « à l'abandon de la profession » enseignante, surtout lorsque ce sentiment prend naissance lors des interactions pédagogiques entre l'enseignant et les élèves.

Mais des études ont souligné qu'en contexte de travail et handicaps, les attitudes discriminatoires sont généralement moins exprimées vis-à-vis des travailleurs en situation de handicap, lorsque le métier qu'ils exercent serait compatible avec sa situation de handicap, et ce, suivant l'équation selon laquelle la « perception d'un travailleur handicapé varie en fonction de l'adéquation perçue entre handicap et travail » (Colella et De Nisi, 1998, cité dans Rohmer et Louvet, 2006, p. 51). Dans cette perspective, peut-on penser que le métier d'enseignement ne correspondrait pas à l'image que se construisent les élèves de l'enseignant en général et celui du porteur de handicap en particulier, même en contexte d'écoles ordinaires où les principes de l'éducation inclusive sont appliqués?

En effet, de nombreuses questions sur la relation enseignant en situation de handicap-élèves valides subsistent et n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes : quels sont les attitudes et comportements des élèves vis-à-vis de leur enseignant en situation de handicap? Comment l'enseignant en situation de handicap les perçoit, les ressent et y répond? Comment réagit-il au quotidien pour préserver non seulement une relation pédagogique stable, mais aussi vivre son handicap sereinement devant ses élèves? Les réponses pourront susciter une prise de conscience auprès des responsables éducatifs, des réalités auxquelles font face quotidiennement les enseignants porteurs de handicaps dans l'exercice de leur profession.

Les stigmatisations et discriminations des porteurs de handicaps dans le monde du travail au Cameroun

La personne handicapée est considérée par la loi camerounaise du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées comme : « Toute personne frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle et qui éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales, réservées aux personnes valides ». Le handicap moteur quant à lui recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs. Il se caractérise par la difficulté à effectuer des mouvements avec certaines parties du corps, à manipuler et à se déplacer (Boutaudou, 2003). Selon le 3^e recensement général de la population et de l'habitat réalisé en 2005, ce type de handicap représente au Cameroun 26,6 % de la population totale des personnes en situation de handicap estimée à 262 119 personnes (1,5 % de la population globale).

Le handicap au Cameroun a une étiologie socioculturelle (Maingari, Wamba et Udreps, sous presse) et les représentations sociales qui y sont associées sont importées dès l'organe nucléaire qu'est la famille. Selon Nyame Sen (2011), c'est au sein même de sa famille que la personne en situation de handicap au

Cameroun connaît les premières stigmatisations. Elle est essentiellement définie par son handicap et est considérée comme « une personne qui ne peut pas faire les choses comme quelqu'un de "normal" » (Demain, 2009, p. 12).

À cause de son aspect « immédiatement visible », le handicap physique agit directement sur la formation des impressions des individus (Rohmer et Louvet, 2006). Des éléments catégoriels sont activés lors de la perception et facilitent ainsi le déroulement de ce processus en tant qu'éléments saillants (Ito et Ureland, 2003, cités dans Louvet et Rohmer, 2010). Aussi est-il plus facile de remarquer une personne en fauteuil roulant par exemple ou qui se déplace à l'aide d'une canne parmi plusieurs personnes valides. Cependant, si le processus perceptif met en surbrillance les personnes en situation de handicap moteur, l'effet retour lors du jugement social qui s'ensuit n'est pas toujours en leur faveur. Ainsi, les attitudes vis-à-vis d'elles consistent en des regards empreints de stigmatisations se répercutant jusque dans le monde du travail.

Pour y faire face, le gouvernement camerounais a mis sur pied une politique globale en faveur des personnes en situation de handicap à travers : l'élaboration du document de Politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées; la promulgation de la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes, l'élaboration de la monographie sur les métiers accessibles aux personnes handicapées par type de déficience, etc. Ces mesures ont engendré des initiatives telles que le recrutement de 110 enseignants en situation de handicap au titre des exercices 2010 et 2011 dans le cadre de l'opération de contractualisation des instituteurs de l'enseignement général au ministère de l'Éducation de base; la contractualisation de 452 personnes handicapées dans le cadre du recrutement spécial de 25 000 jeunes dans la fonction publique camerounaise lancé en mars 2011.

Bien que ces initiatives se soient multipliées, l'accès à l'emploi des porteurs de handicaps reste problématique à cause des stigmatisations et discriminations dont ils sont victimes dans le monde du travail (Tagne Feussi, 2014). À ce sujet, l'enquête réalisée par l'Institut national de la statistique auprès des structures d'encadrement des populations cibles du ministère des Affaires sociales en 2011 indique que le nombre de porteurs de handicaps victimes d'exclusion sociale ou de marginalisation est passé de 3 036 en 2008 à 5 681 en 2010 (MINAS, 2012). Cette marginalisation est liée à l'existence de stéréotypes négatifs vis-à-vis des personnes en situation de handicap qui leur attribuent « une identité sociale dévalorisée dans un contexte social particulier » (Crocker, Major et Steele, 1998, p. 501). Ces stéréotypes sont à l'origine de discriminations dans le recrutement et l'intégration des porteurs de handicaps au sein des entreprises (Chevalier et al., 2011). En effet, Louvet et Rohmer (2010, p. 61) indiquent que « les personnes en situation de handicap ne sont pas considérées comme des personnes compétentes dans le monde du travail ». Or, leur insertion sociale et professionnelle est depuis longtemps reconnue comme l'une des voies pour favoriser leur épanouissement social et psychologique (De Araújo, Moreira et Romagnoli, 2007).

Les stigmatisations à l'école

Les études sur les stigmatisations et le développement de la notion de stigmaté ont été introduites par les tenants de la sociologie et de la psychologie sociale à partir des années 1960 en Amérique du Nord (Lacaze, 2008). Les ouvrages de Becker (1985) et Goffman (1963) ont permis une profusion de travaux sur la stigmatisation et ceux repérant les conséquences négatives qui y sont généralement associées (Lacaze, 2008; Link et Phelan, 2001). Dans ce que Lacaze (2008) appelle la révision de la théorie de l'étiquetage, Link et Phelan (2001) ont défini les éléments essentiels, interconnectés, qui permettent de comprendre la stigmatisation. Selon ces auteurs, « on applique donc le terme de stigmaté lorsque des éléments d'étiquetage, stéréotypisation, séparation "eux"- "nous", perte de statut et discrimination ont lieu concurremment dans une situation de pouvoir qui permet aux composantes du stigmaté de se développer » (Link et Phelan, 2001, cité dans Lacaze, 2008, p. 189).

Le premier aspect du processus de stigmatisation est l'étiquetage qui montre comment les cultures créent et placent les individus dans des catégories bien distinctes en fonction de certaines caractéristiques hautement saillantes telles que la couleur de la race ou le handicap. Le deuxième aspect concerne l'association de ces étiquettes avec des stéréotypes négatifs. Lacaze (2008) parle de stéréotypisation pour indiquer que, généralement, les étiquettes renvoient à des stéréotypes qui portent le discrédit sur la personne qui est étiquetée. Pour ce qui est du troisième élément, il se produit lorsque le stigmaté entraîne une séparation « eux » et « nous », certaines catégories porteuses de stéréotypes étant perçues comme une menace pour les autres. Par la suite, la personne porteuse du stigmaté fait l'expérience d'une perte de statut et subit une discrimination (Lacaze, 2008; Link et Phelan, 2001). Le dernier aspect, qui est en lien avec l'étude, est la dépendance du stigmaté au pouvoir. Selon Lacaze (2008), « le stigmaté est essentiellement une relation de pouvoir, dans laquelle le dominé se soumet en acceptant le jugement du dominant en acceptant la définition que ce dernier donne de sa personne » (p. 192).

Pour ce qui est des stigmatisations à l'école, il faut relever que l'environnement scolaire est un espace où foisonne une multitude de personnalités et où une mise en contact de plusieurs identités singulières n'aboutit pas facilement à la construction d'une identité sociale partagée. En plus, les élèves tout comme les enseignants sont partagés entre des valeurs familiales qui sont généralement à la racine de leur identité et les valeurs véhiculées au sein de l'école qui servent à construire une identité collective. Un tel environnement est source de stigmatisations diverses (Vienne, 2004). En effet, s'intéressant aux stigmatisations en milieu scolaire, Vienne (2004) en a distingué quatre formes. La première forme s'observe aussi bien au sein que hors de l'enceinte scolaire et est appelée stigmatisation tribale. La deuxième forme de stigmatisation porte sur les difficultés scolaires de certains élèves et la troisième, sur les comportements relevant de l'incivilité. Elles s'observent entre les enseignants et les élèves et entre les élèves. La dernière forme est exprimée par les élèves envers leurs enseignants. Elle porte sur le critère de virilité de l'enseignant, qui s'oriente vers la sexualité et se manifeste parfois par des « insultes à caractère sexuel » et des agressions corporelles des élèves sur les enseignants (Vienne, 2004, p. 185).

Eu égard aux quatre formes de stigmatisation mises en exergue par Vienne (2004), notamment la dernière, l'on peut remarquer qu'en dépit du fait que la notion de pouvoir soit essentielle au développement des composantes du stigmaté chez les stigmatiseurs (Link et Phelan, 2001), il est à contrario possible que dans la relation de pouvoir, c'est plutôt le dominant qui se soumet au jugement

du dominé en acceptant la définition que celui-ci donne de sa personne. C'est le cas des enseignants, censés avoir une ascendance psychologique sur les élèves, qui sont victimes de stigmatisations de la part de ceux-ci (Vienne, 2004, p. 186). C'est cette perspective inverse dans la relation de pouvoir qui est traitée dans cette étude.

Ainsi, l'étude analyse dans le contexte camerounais la manière dont les enseignants en situation de handicap perçoivent le regard, les attitudes et les comportements de leurs élèves ainsi que les mécanismes qu'ils mettent en place pour y faire face et accomplir leur tâche professionnelle. Se référant aux travaux sur le handicap en lien avec la théorie du jugement social (Louvet, 2007; Louvet et Rohmer, 2010) et aux formes de stigmatisation à l'école décrites par Vienne (2004), l'hypothèse de l'étude est que le handicap serait un stigmate capable de noyer les compétences et même le statut de l'enseignant au point d'inverser les relations de pouvoir.

Méthode

L'étude s'est déroulée dans un contexte où le vent de l'éducation inclusive commence à avoir des effets, avec notamment son implantation au Cameroun par les autorités éducatives. Autrement dit, c'est un contexte en faveur de la considération positive des personnes en situation de handicap en milieu scolaire, ce qui fait penser que les perceptions négatives devaient être moins prégnantes, ne serait-ce que parce que les politiques éducatives affirmées du moment sont en faveur de l'anti-discrimination, et par conséquent, « introduisent », comme le note Stiker (2006, p. 40), « un choix de refus de mise à l'écart de certains biens, ouverts à tous, sous le motif de la présence d'un trait ou d'une caractéristique, étrangers aux critères démographiques d'accès à ce bien, et par conséquent stigmatisants ».

Participants

Trois enseignants porteurs de handicaps moteurs en service dans trois établissements d'enseignement secondaire du Cameroun ont participé à l'étude. Ils ont été recrutés suivant le principe d'échantillonnage par convenance sur la base de deux critères. Le premier : exercer dans les salles de classe qui sont le lieu par excellence des interactions entre enseignants et élèves. Le second : avoir une longue expérience d'enseignement avec un handicap pour avoir été confronté à diverses situations avec les élèves. Ainsi, les trois enquêtés âgés de 33, 37 et 42 ans avaient une expérience professionnelle de 6 ans pour le premier, 8 ans pour le deuxième et 12 ans pour le troisième. Deux des trois enseignants rencontrés ont été victimes d'accidents de la circulation. Le premier souffre d'une paralysie des deux jambes (paraplégie) et son mode de déplacement implique une paire de cannes anglaises. Chez le deuxième, l'amputation de la jambe gauche l'amène à utiliser une canne faite de bois qu'il met sous son aisselle pour se déplacer. Le troisième enseignant quant à lui a vu sa jambe gauche paralysée à la suite d'une erreur médicale. Se déplaçant sans support, il tient toutefois le genou de sa jambe paralysée de sa main pour se déplacer. S'agissant de la taille de l'échantillon, elle a été limitée à 3 en raison de la difficulté à trouver des enseignants en situation de handicap exerçant dans les salles de classe au sein des établissements ordinaires de l'enseignement secondaire. En réalité, les observations empiriques ont montré que la plupart d'entre eux sont affectés dans des délégations à leur recrutement ou reversés dans des bureaux à leur demande après une ou deux années passées à exercer dans les salles de classe.

Pour les besoins d'analyse, des codes ont été attribués aux participants de l'étude : enseignant #1, enseignant #2 et enseignant #3. Nous avons aussi tenu à rassurer les participants du respect de l'anonymat et de la confidentialité de leurs informations personnelles.

Matériel et procédure

L'étude a reposé sur un devis de recherche qualitatif faisant appel à la méthode des récits de vie comme technique de collecte des données. Les récits de vie ont été choisis afin d'accéder de l'intérieur au vécu des enseignants en situation de handicap à travers la narration de leurs expériences, et avec leurs propres expressions. Au cours des entretiens, des relances ont été effectuées sur des aspects concernant : la perception des attitudes et comportements stigmatisants des élèves, la forme de ces attitudes, le vécu psychosocial de l'enseignant porteur de handicap et les stratégies adoptées tant sur le plan comportemental que pédagogique. Les entretiens se sont déroulés après que les participants aient été contactés au préalable et informés sur l'objet de l'entretien. Ils ont été réalisés dans la salle des professeurs après la sortie des cours pour éviter les perturbations. Leur durée variait de 45 à 70 minutes. Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité et analysés à partir de la méthode de l'analyse de contenu thématique. En effet, chaque entretien a été d'abord analysé individuellement en vue de faire ressortir la signification particulière des discours de chaque enquêté. Ils ont été ensuite recoupés entre eux sur la base des différents thèmes qui y ont été développés. En effet, comme il n'y avait pas de grille d'analyse préétablie, les catégories d'analyse ont progressivement émergé du discours des enquêtés.

Résultats

Du profil des élèves stigmatisants dressé par les enseignants

Selon les enseignants porteurs de handicaps, les comportements stigmatisants apparaissent généralement dans les classes où les élèves connaissent le début de leur puberté, notamment dans les classes de 4^e, 3^e et 2^{de}. C'est ce que décrit l'enseignant #3 qui dit avoir été insulté et dénigré par les élèves de ces classes : « *C'est surtout dans les classes de 4^e et de 3^e que les élèves sont les plus délinquants, surtout aussi à cause des effectifs pléthoriques de ces classes. C'est dans ces classes que j'ai eu le plus de problèmes* ». Les élèves qui expriment à leur endroit les actes de stigmatisation sont considérés comme des enfants « *délinquants* », « *inconscients* » ou « *qui n'ont pas reçu une éducation parentale correcte* ». Ces élèves sont généralement reconnus par les services disciplinaires. Les enseignants ont perçu également que les élèves les plus offensants étaient ceux qui n'avaient pas été auparavant dans les classes qu'ils avaient tenues les années antérieures.

Un étiquetage axé sur la virilité/sexualité de l'enseignant

Le handicap physique des enseignants qui réduit certaines de leurs aptitudes physiques contribue à une hyperfocalisation des élèves sur l'inaptitude et une assimilation à une impuissance. C'est ainsi que les élèves attribuent aux enseignants portant un handicap des étiquettes « *d'impuissants* », de « *faibles* » comme le témoigne l'enseignant #1, « *ils me voient comme une personne faible qui a besoin d'aide* ». Parfois, ils transforment les propos des enseignants pour y inclure un caractère sexuel dévalorisant. C'est le cas

de l'enseignant #3 qui face à l'indiscipline d'une élève a menacé de la frapper en employant le terme « toucher » :

Ils me qualifient d'impuissant, de faible surtout même qu'ils ramènent tout à la sexualité. Un jour, j'avais dit à une fille qui bavardait; « si tu continues, je vais te toucher! » Ce mot a créé une vague de dénigrement et d'injures. Certains disaient : « Tu peux la toucher? » « Avec quoi? » « Tu vas faire avec quoi? » « Même si elle est nue, tu ne vas rien faire ».

Cet étiquetage construit une stigmatisation portant essentiellement sur la virilité de l'enseignant en situation de handicap. Cette étiquette d'impuissant qu'attribuent les élèves aux enseignants porteurs de handicaps relie ceux-ci automatiquement aux croyances et stéréotypes des personnes qui sont incapables d'assurer les fonctions réservées aux hommes, plus précisément la fonction liée à la sexualité.

Comportements et attitudes négatifs

Les réactions des élèves envers les enseignants porteurs de handicaps tendent à indiquer l'ampleur de la stigmatisation qu'ils subissent. L'enseignant #2 décrit les moments propices à l'expression de la stigmatisation chez les élèves : « vous savez que dans nos salles de classe il y a beaucoup de délinquants. Parfois, c'est quand je dois punir un élève ou un groupe que je ressens les préjugés qu'ils ont en mon endroit. » Même si les cas de stigmatisation les plus graves sont attribués aux élèves « délinquants », certaines réactions collectives des élèves sont ressenties comme des comportements stigmatisants. Les interviewés affirment avoir été victimes à plusieurs reprises comme le dit l'enseignant #2 :

J'ai même décidé de ne plus faire cours dans une classe de troisième parce qu'un matin ils avaient dessiné avec de l'encre un handicapé faisant l'amour à une femme et la femme lui disait « tu es mou ». J'avais demandé qu'on exclue certains désordonnés de la classe et qu'on fasse fesser toute la classe au rassemblement, puisqu'ils (les élèves) savaient qui avait fait ces dessins, mais ne voulaient pas le dire.

Quant à l'enseignant #1, il est considéré essentiellement comme quelqu'un de faible, incapable d'effectuer certaines actions comme courir à cause de son handicap physique. Il remarque que :

Plusieurs fois, j'ai exclu des élèves de mes cours parce qu'ils m'insultaient chaque fois que je devais les punir. D'autres ont même l'habitude de faire des commentaires et des railleries, même aussi des élèves qui n'étaient pas de ma classe. Un élève m'avait même demandé de le poursuivre si j'étais capable, après que je lui ai demandé de ne pas bavarder à la fenêtre et le fait que je sois resté incapable de le suivre a fait rire mes élèves.

Ce discours montre en outre que ces stigmatisations sont plus prononcées lorsque l'enseignant doit punir des élèves indisciplinés.

L'exclusion des activités organisées par les élèves

L'exclusion d'un individu ou d'un groupe renvoie au fait que cet individu ou ce groupe est écarté volontairement dans les activités ordinaires ou séparé des autres à cause de son handicap. Selon l'expérience des enseignants porteurs de handicaps interviewés, les manifestations et activités où les

élèves font généralement appel aux enseignants sont les moments d'expression de cette exclusion. L'enseignant #2 indique que : « *les élèves ne m'ont jamais inclus dans une activité qu'ils organisent. Par exemple, les sorties hors de l'école ou généralement les enseignants sont sollicités par les élèves, je n'y ai jamais été invité* ». L'enseignant #3 fait le même constat et estime que les élèves exercent cette exclusion à cause d'un étiquetage d'incapacité de l'enseignant porteur de handicap : « *j'ai même l'impression qu'ils [les élèves] se disent que je ne peux les aider en rien. C'est pour cela qu'ils ne font pas appel à moi* ». Dans cette perspective, cette exclusion prend le sens d'une discrimination entre enseignants valides et enseignants en situation de handicap, ce qui contribue à renforcer chez les derniers des sentiments négatifs.

Le ressenti de l'enseignant : perte de statut et d'autorité

Les comportements et attitudes stigmatisants des élèves envers les enseignants porteurs de handicaps interviewés, l'étiquetage et l'exclusion dont ils sont victimes développent en eux des sentiments de dévalorisation, non seulement de leur fonction sociale, mais aussi de leur personne, ce qui engendre des affects négatifs mêlant des sentiments de frustration et de rejet social ainsi qu'une conviction de perte de leur statut.

La perte du statut ou de l'identité sociale se manifeste par le fait que les interviewés estiment que le statut d'autorité qu'ils incarnent est diminué par leur handicap. Pour l'enseignant #2 « *on perd de son autorité, c'est évident. Moi, à chaque fois qu'un élève m'insulte et que les autres rient, et surtout quand je ne peux rien faire, ça rend un peu ridicule* ». Quant à l'enseignant #1 « *le handicap favorise une perte d'autorité et surtout quand tu es face aux élèves qui ont l'habitude de tout mélanger, ils croient qu'avoir un handicap veut dire que tu ne connais pas. Devant eux, tu es comme un enseignant limité* ».

Les enseignants interviewés expriment le sentiment d'être désinvestis du pouvoir légitime que leur confère leur statut d'enseignant. Les comportements disqualifiant des élèves à leur endroit tendent à obscurcir leurs compétences, mais contribuent aussi à diminuer l'influence qu'ils doivent exercer sur les élèves.

Les stratégies mises en place par les enseignants

Face aux perceptions et comportements stigmatisants des élèves, les enseignants porteurs de handicaps développent des mécanismes tels que l'isolement, l'application stricte du règlement intérieur, la suppression des moments de détente (concentration exclusive sur le cours) et l'usage des sanctions punitives exagérées vis-à-vis de leurs élèves.

L'isolement

L'isolement est l'un des mécanismes identifiés chez les interviewés pour se protéger des effets des stigmatisations, notamment des sentiments de rejet et de frustration, et anticiper l'exclusion des activités organisées par les élèves. Il consiste à éviter les situations où ils pourraient ressentir des stigmatisations et surtout la discrimination par rapport à d'autres enseignants. Les propos de l'enseignant #1 montrent qu'il a décidé de ne plus venir dans les cérémonies organisées par les élèves : « *...déjà même que leurs cérémonies là, je n'y assiste pas. Je n'aime pas me sentir mal* ». Pour l'enseignant #3, les contacts avec les élèves en dehors des cours sont évités. Il affirme ainsi que :

On m'a demandé à plusieurs reprises en tant qu'enseignant de français de gérer le club journal, j'ai refusé parce que je ne veux pas me retrouver avec les élèves après les cours... je suis même sûr qu'ils ne viendront pas s'ils savent que c'est moi qui va les gérer... je préfère m'en tenir aux cours en salle.

Dès lors, cet isolement prend ici le sens d'une auto-exclusion volontaire des interactions avec les personnes valides, particulièrement les élèves, susceptibles de manifester des comportements discriminatoires. Le contact avec les élèves se réduit désormais aux situations d'apprentissage dans les salles de classe.

L'application stricte du règlement intérieur

Deux interviewés appliquent de façon stricte le règlement intérieur en vue de rétablir leur autorité. Sa stricte application s'avère être pour eux un moyen non seulement de sanction, mais aussi de dissuasion pour les élèves qui voudraient suivre les mauvais exemples de leurs camarades. Pour l'enseignant #3 : « j'ai commencé à faire que, si tu bavardes, je t'exclus de mes cours. Pour ceux qui veulent souvent me taquiner, je demande qu'on les traduise au conseil de discipline, ça va enlever l'idée là dans la tête des autres ». D'après l'enseignant #1 :

Chaque début de rentrée, je leur lis le règlement intérieur en ce qui concerne la discipline et je leur dis que c'est avec ça qu'on va fonctionner toute l'année [...] Je l'applique, sinon avec ces enfants-là, si je blague, ils vont me lancer tous les mots.

La suppression des moments de diversion pendant les cours

Chez nos interviewés, les moments de divertissement sont proscrits pendant les cours. L'enseignant #3 montre les dérives vers lesquelles peuvent conduire certains moments de blagues et d'humour : « J'avais commencé à blaguer avec les élèves, car je me disais que même si je me fâche, ça ne va pas changer. Mais, ils ne savent pas distinguer les blagues des injures. J'ai aussitôt arrêté de le faire ». Cette suppression des moments de détente entraîne une focalisation exclusive sur les leçons comme l'exprime l'enseignant #2 : « je viens, je fais mon cours et c'est tout, on dit souvent que trop de blagues engendrent le mépris, chez eux, ça engendre les insultes, surtout envers moi ».

Discussion des résultats

L'objectif du présent article était d'analyser la perception que les enseignants porteurs de handicaps ont du regard, des comportements et des attitudes des élèves valides à leur égard, leurs ressentis face à ces comportements ainsi que les différents mécanismes qu'ils mettent en œuvre pour accomplir leur tâche professionnelle. Les principaux résultats révèlent que les enseignants en situation de handicap subissent des stigmatisations de la part de leurs élèves du fait du handicap. Ils perçoivent dans leurs comportements verbaux, non verbaux et leurs attitudes des tentatives avouées de dénigrement, contribuant à la création ou au renforcement d'une étiquette dévalorisante. Ceci n'est pas sans conséquence, puisqu'ils se sentent dépossédés du statut social qui est le leur et revêtent une identité sociale dépréciée.

Les étiquettes qui leur sont attribuées par les élèves sont marquées de préjugés et stéréotypes négatifs et favorisent leur insertion dans la catégorie des hommes « faibles », « impuissants », cela, précisément dans le cadre de la virilité sexuelle. Ce type d'étiquetage sur la faible « virilité » des enseignants porteurs de handicaps se manifeste selon Vienne (2004) par des comportements inappropriés et « génèrent

quelquefois chez les élèves une véritable logorrhée associée à la virilité » (p. 186). Ces stigmatisations proviennent en général des élèves pubères identifiés comme la catégorie la plus stigmatisante. En réalité, ces élèves sont à un âge auquel ils s'opposent systématiquement ou presque à l'autorité parentale et scolaire (Houssonloge, 2017) et où défier l'autorité occupe une place importante (Baie, 2016). De même, ils associent, à cet âge, tout ou presque à la virilité (Le Breton, 2015), ce qui explique la nature des étiquettes utilisées. Cependant, attribuer ces comportements négatifs aux caractéristiques propres à l'adolescence n'enlève rien à leur caractère stigmatisant, car il s'agit des produits des images sociales construites et véhiculées autour de la virilité à travers la socialisation et reproduites par ces adolescents. Ces images nient le plus souvent une virilité aux personnes handicapées physiques « supposés dépourvus de virilité » (Ancet, 2011, p. 41), car elles ne correspondent pas « à l'image de la virilité véhiculée par les représentations traditionnelles du masculin » (Ancet, 2011, p. 39).

Ces stigmatisations engendrent chez les enseignants interviewés une perte d'estime de soi et un sentiment d'infériorité en raison de la perte du statut social résultant de l'atteinte à la virilité qui prise au « sens du genre social [...] est une notion évaluative et prescriptive » (Ancet, 2011, p. 40). Cela contribue ainsi à leur donner une identité sociale différente de leur identité sociale virtuelle (Goffman, 1975), c'est-à-dire différente du rôle et de la place qu'ils sont supposés détenir au sein de la communauté éducative, ou alors de l'autorité légale qu'ils incarnent de droit par rapport aux élèves.

Ainsi, bien qu'étant en position d'autorité, l'étude montre que le handicap des enseignants fait peser de tout son poids pour inverser le rapport de pouvoir existant entre eux et les élèves. Link et Phelan (2001) ont associé cette notion de stigmaté à celle de pouvoir, mettant en avant l'indispensabilité du pouvoir dans la stigmatisation. Cependant, dans leur révision de la notion de stigmaté, le pouvoir est identifié comme le facteur qui détermine quatre autres facteurs indispensables pour parler de stigmaté, notamment l'étiquetage ou labeling, les stéréotypes, la séparation « eux »-« nous », la perte de statut (Lacaze, 2008). Ainsi, « la stigmatisation est entièrement dépendante du pouvoir social, économique et politique – il faut du pouvoir pour stigmatiser » (Link et Phelan, 2001, cités dans Lacaze, 2008, p. 191). Dans la présente étude, les enseignants porteurs de handicaps feraient plutôt l'expérience d'une perte de pouvoir au profit de ces élèves. Un sentiment d'infériorité, bien que dissimulé, naît et impacte le vécu de ces enseignants qui doivent utiliser plusieurs mécanismes pour tenter de se protéger et de reconquérir le pouvoir.

Au nombre de ces mécanismes apparaît l'isolement en dehors des heures de cours ou les périodes extrascolaires. Bien que choisi en toute conscience, cet isolement semble ne pas être voulu par ces enseignants. Car, le sentiment subjectif de mise à l'écart dépend du regard que l'individu porte sur lui-même et surtout, de « la façon dont il se sent jugé par le regard des autres » tel que le stipule Kaufmann (1995, p. 126).

En outre, les règles édictées dans les établissements scolaires sont généralement des prescriptions formelles qui doivent être appliquées par les enseignants en tenant compte de la complexité de l'enjeu éducatif. Pour cela, la prise en compte du contexte et le type de rapport que l'enseignant souhaite établir avec ses élèves demandent très souvent d'infléchir aux niveaux des règles. Seulement, les résultats de cette étude montrent une intransigeance des enseignants interviewés vis-à-vis de l'application du règlement intérieur. Cette intransigeance qui vise, selon les enseignants, à parer à d'éventuelles contagions de ces comportements stigmatisants chez d'autres élèves est cependant condamnée par Prairat (2005) qui

pense que l'indiscipline moderne des élèves « est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à bousculer et à renverser qu'à diluer et à subvertir le cadre normatif » (Prairat, 2005, p. 89).

Les stratégies pédagogiques efficaces sont souvent celles qui admettent pendant des leçons des moments d'évasion, de diversion. Ce sont de petits moments où les enseignants, pour favoriser une attention soutenue de la part des élèves, procèdent par des moments de divertissement. Or, les moments de divertissement et particulièrement l'humour semblent être proscrits chez les enseignants en situation de handicap interviewés, alors même que cette stratégie a souvent été considérée comme la voie de sortie d'une vie marquée par un stigmat. Goffman (1975) avait déjà relevé l'utilisation de l'humour pour affaiblir la stigmatisation. C'est ainsi qu'il décrit la froideur humoristique d'une unijambiste qui, pour faire taire ceux qui avaient tendance à être curieux sur son infirmité, répliquait : « j'ai emprunté de l'argent dans une maison de crédit, et ils gardent ma jambe comme caution » (Goffman, 1975, p. 159). Les résultats de cette étude montrent que cette sortie de la stigmatisation par l'humour n'est pas toujours efficace dans la mesure où elle engendre souvent des effets encore plus pervers, compte tenu du faible degré de discernement de certains élèves.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif de mettre à jour les perceptions que les enseignants porteurs de handicaps ont des comportements de leurs élèves et de rendre compte des mécanismes qu'ils développent pour y faire face. Les résultats montrent que les comportements et attitudes stigmatisants des élèves tendent à donner à l'enseignant porteur de handicap, des étiquettes d'« impuissant », de « faible » et à l'exclure des activités sociales. Ce marquage négatif contribue à dévaloriser le statut social de l'enseignant, lui conférant une identité *virtuelle* encombrante (Maingari, Wamba et Udreps, sous presse). Ces attitudes stigmatisantes engendrent un malaise chez ces enseignants lorsqu'ils sont en face de leurs élèves, et ont des conséquences sur la relation pédagogique entre les élèves et l'enseignant en situation de handicap. Ce dernier évite ainsi les moments de détente pendant les cours, met un accent sur les sanctions négatives et s'isole des activités organisées en dehors des heures de cours. Sans prétendre avoir apporté toutes les clarifications autour de cette problématique, cette étude permet d'avoir un aperçu du vécu quotidien des enseignants porteurs de handicaps et interpelle les acteurs du monde éducatif à une prise de conscience des réalités auxquelles ceux-ci font face quotidiennement dans l'exercice de leur profession; l'effet que cela peut avoir sur les situations pédagogiques, le bien-être psychologique des enseignants, et la réussite des élèves. Ceci pourrait éviter de faire perpétuer certains mécanismes de stigmatisation provenant des élèves. Cependant, l'étude pourrait être approfondie et élargie à des enseignants en situation de handicap des établissements ordinaires du pays pour corriger les effets des limites liées au devis de recherche utilisé. Cela permettra d'avoir une connaissance globale des problèmes auxquels ils font face en contexte camerounais dans l'ensemble. Par ailleurs, les relations entre enseignants valides et enseignants en situation de handicap pourraient être explorées dans des études ultérieures.

Note

- 1 Dans ce contexte, l'expression « je vais te toucher » signifie ici appliquer un châtiment corporel.

Références

- Ancet, P. (2011). Virilité et masculinité des hommes handicapés. *Champ psy*, (59), 39-57. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2011-1-page-39.htm>
- Ainscow, M. (2005a.) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2005b). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. Repéré à <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?109>
- Baie, F. (2016). Les rites de virilité à l'adolescence sont-ils encore présents dans notre société? *UFAPEC*, 13(16). Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1316-rites-virilite.html>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Boutaudou, S. (2003). *Changeons de regard, « faut pô avoir peur »*. Repéré à <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/raise-awareness-0909/files/A41-1.pdf>
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. et Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67. <http://dx.doi.org/10.3104/reports.295>
- Chevalier, C., Dauvergne, I., Lauvergne, E., Plégat, S., de Reboul, H. et Scharnitzky, P. (2011). *Les stéréotypes sur les personnes handicapées. Comprendre et agir dans l'entreprise. Guide pratique*. Repéré à <http://www.calameo.com/read/001130837b5c408ed2c91>
- Crocker, J., Major, B. et Steele, C. (1998). Social stigma. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindzey (dir.), *The handbook of social psychology* (2e éd., p. 501-553). Boston, MA : McGraw-Hill.
- De Araújo, J. N. G., Moreira, J. D. O. et Romagnoli, R. C. (2007). De l'insertion des personnes handicapées sur le marché du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (3), 195-208. <http://dx.doi.org/10.3917/nrp.003.0195>
- Demain, O. (2009). *Vivre le handicap au Cameroun* (Mémoire de master, Université Marc Bloch de Strasbourg). Repéré à <http://mosohcameroun.net/IMG/pdf/VivreLeHandicapAuCameroun.pdf>
- Ficke, R. C. (1992). *Digest of data on persons with disabilities*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347767.pdf>
- Frostad, P. et Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Houssonloge, D. (2017). Des jeunes plus violents ou une société devenue hypersensible à la violence? *Analyse UFAPEC*, 8(17). Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0817-violence-des-jeunes.html>
- Kaufmann, J.-C. (1995). Les cadres sociaux du sentiment de solitude. *Sciences sociales et santé*, 13(1), 123-136. <http://dx.doi.org/10.3406/sosan.1995.1321>
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (5), 183-199. <http://dx.doi.org/10.3917/nrp.005.0183>
- Le Breton, D. (2015). *Rites de virilité à l'adolescence*. Repéré à http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-80-lebreton-virilite-web_0.pdf
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <http://dx.doi.org/10.7202/032012ar>
- Link, B. G. et Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

- Loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- Loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes et élaboration de la monographie sur les métiers accessibles aux personnes handicapées par type de déficience.
- Louvet, E. (2007). Social judgment toward job applicants with disabilities: Perception of personal qualities and competences. *Rehabilitation Psychology*, 52(3), 297-303. <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.52.3.297>
- Louvet, E. et Rohmer, O. (2010). Les travailleurs handicapés sont-ils perçus comme des travailleurs compétents? *Psychologie du travail et des organisations*, 16(1), 47-62. [http://dx.doi.org/10.1016/s1420-2530\(16\)30160-1](http://dx.doi.org/10.1016/s1420-2530(16)30160-1)
- Maingari, D., Wamba, A. et Udreps (sous presse). La perception du handicap chez les *Vuté* du Cameroun : Perspectives anthropologiques et psychosociologiques des usages du handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082182>
- Ministère des Affaires sociales (MINAS). (2012). *Annuaire statistique*. MINAS-INS, Yaoundé-Cameroun.
- Nyame Sen, J. A. (2011). *L'employabilité des handicapés encadrés par des structures spécialisées : cas des cibles du « mosoh » de la ville de Nkongsamba* (Mémoire de Master 2, Institut national de la jeunesse et des sports, Yaoundé). Repéré à http://mosohcameroun.net/IMG/pdf/L_employabilite_MOSOH-2.pdf
- Prairat, E. (2005). L'école face à la sanction. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires. *Informations sociales*, (127), 86-96. Repéré à https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-86.htm?try_download=1
- Rohmer, O. et Louvet, É. (2006). Être handicapé : quel impact sur l'évaluation de candidats à l'embauche? *Le travail humain*, 69(1), 49-65. <http://dx.doi.org/10.3917/th.691.0049>
- Stiker, H.-J. (2006). Les personnes en situation de handicap dans l'entreprise. *Reliance*, (19), 34-41. <http://dx.doi.org/10.3917/reli.019.41>
- Tagne Feussi, J. R. (2014). *Inclusion scolaire des déficients visuels et réduction d'attitudes discriminatoires à leur égard. Étude comparative menée à l'École inclusive de Promhandicam-Association (E.P.A)* (Mémoire de maîtrise inédit). École Normale Supérieure de Yaoundé
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <http://dx.doi.org/10.7202/018993ar>
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, (13), 177-192. <http://dx.doi.org/10.3917/es.013.0177>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, QC : Presses universitaires du Québec.

Pour citer cet article

Andzongo Menyeng, B. P., Tagne Feussi, J. R., Wamba, A., Megaptché, M. M. et Maingari, D. (2019). Être enseignant en situation de handicap au Cameroun et faire face aux stigmatisations des élèves valides. *Formation et profession*. 27(2), 88-100. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.515>