



ETAT DES LIEUX DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO



RAPPORT FINAL – AVRIL 2013

T. François Niada
Marc Kircher
Sidonie Kangnama
Fati Zouré

AFRIK CONSULTING

Sonder, Mesurer, Evaluer



TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	v
SIGLES ET ABREVIATIONS	vi
CLARIFICATION DES CONCEPTS	viii
RESUME EXECUTIF	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO	6
1.1. Une sociologie difficile à appréhender, mais uniforme sur tout le pays	6
1.1.1. Les perceptions sociales du handicap	6
1.1.2. L'éducation des Populations en situation de handicap (PSH)	7
1.2. L'école au cœur du processus d'éducation inclusive	9
1.2.1. A quoi sert l'école ?	10
1.2.2. De quoi parle-t-on quand on évoque l'école inclusive au Burkina Faso ?	10
1.3. Des statistiques déficientes et difficiles à construire	11
1.3.1. Les enquêtes statistiques	11
1.3.2. Le Recensement communautaire - Les ONG et les associations	16
1.3.3. Les statistiques sectorielles insuffisantes pour soutenir une politique sectorielle en faveur de l'éducation inclusive	20
1.4. Un contexte juridique favorable, mais peu utilisé	24
1.4.1. Les instruments juridiques internationaux de l'éducation inclusive	27
1.4.2. La prise en compte du droit à l'éducation des ESH au Burkina Faso	29
1.5. Un environnement étatique abandonné au profit des organisations de la société civile	33
1.5.1. L'Etat	34
1.5.2. Les démarches de prise en charge des ESH au Burkina Faso	36

CHAPITRE 2 : L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO – ORGANISATION, CAPITALISATION DES EXPERIENCES ET CONTRAINTES TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES	48
2.1. Contenu et organisation des apprentissages	49
2.2. Une cartographie des expériences	50
2.2.1. Les écoles inclusives	50
2.2.2. Les écoles spécialisées	52
2.2.3. Les écoles intégratrices	55
2.3. Les contraintes techniques et pédagogiques de l'éducation inclusive	55
2.3.1. Un manque de matériel logistique et didactique dans des infrastructures inadéquates	55
2.3.2. Une difficile problématique de la formation des enseignants : des ressources humaines insuffisantes, peu formées et mobiles	57
2.3.3. Des programmes éducatifs et un dispositif à renforcer	62
2.3.4. Des enfants en marge du système éducatif : des obstacles insurmontables	63
2.3.5. Insertion des ESH dans le post primaire et préparation à l'emploi	68
2.3.6. Le fonctionnement des réseaux d'appui à l'EI: des divergences internes qui pénalisent l'action concertée	71
2.3.7. Aperçu de quelques interventions en cours et en préparation	72
CHAPITRE 3 : RECOMMANDATIONS ET CADRE REFERENTIEL POUR COMUNIQUER, MOBILISER, RENFORCER, SUIVRE	74
3.1. Un pré-requis : comprendre et analyser la situation actuelle	75
3.2. Renforcer l'accès des ESH et développer des moyens pour rendre accessible l'école	77
3.3. Renforcer la qualité des apprentissages dans les écoles publiques et spécialisées du privé	81
3.4. Construire les éléments de suivi-évaluation et le pilotage de l'éducation inclusive - Le SPEI au Centre du Pilotage	84
3.5. Formulation d'un cadre simplifié	92

CONCLUSION	98
BIBLIOGRAPHIE	100
ANNEXES	102
Annexe 1 : TDR état des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso	102
Annexe 2 : Calendrier de la mission	108
Annexe 3 : Outils de collecte des données	109
<i>Guide d'entretien avec les structures du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation</i>	109
<i>Questionnaire pour la collecte des données statistiques</i>	111
<i>Guide d'enquête statistique</i>	115
<i>Enquête Afrik Consulting sur quelques écoles spécialisées ou non selon la nature du handicap</i>	122
Annexe 4. Extrait du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels	126
Annexe 5 : Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux	127
Annexe 6 : Élaboration d'une convention internationale globale et intégrée pour la promotion et la protection des droits et de la dignité des handicapés – Article 24	131
Annexe 7 : Loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010, portant protection et promotion des droits des personnes handicapées	133
Annexe 8 : Liste et profils des personnes rencontrées	138
Annexe 9 : Liste et profil des écoles visitées	147

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

TABLEAUX

Tableau n°1 : Profils et nombre de personnes interviewées (p4)

Tableau n°2. Proportion (%) des enfants (0-17 ans) en situation de handicap selon la région (p12)

Tableau n°3. Ventilation des ESH (0-17 ans) en fonction du niveau d'instruction et du lieu de résidence, Pourcentages, 2006 (p13)

Tableau n°4. Répartition des handicapés par type de handicap, Burkina Faso, 2009 (p14)

Tableau n°5. Ventilation des Enfants ESH et non ESH âgés de 3 à 17 ans en fonction du niveau d'instruction et du lieu de résidence, Pourcentages, 2009 (p14)

Tableau n°6 : Répartition des enfants de 3-17 selon le niveau de scolarisation et le type de handicap (p15)

Tableau n°7 : Nombre d'enseignants affectés par l'Etat par structure, 2012 (p35)

Tableau N°8 : Données statistiques des écoles inclusives dans l'enseignement public (p51)

Tableau N°9: Nombre d'écoles inclusives soutenues par l'ONG Light for the World (p51)

Tableau N°10. Effectifs au préscolaire au CEFISE selon le type de handicap, 2011-2012 (p52)

Tableau N°11. Effectifs des écoles spécialisées selon le type de handicap, 2011-2012 (p53)

Tableau n°12. Tableau des effectifs des écoles intégratrices dans le privé, 2011-2012 (p55)

Tableau n°13. Aperçu de la durée de la formation des enseignants dans quelques organisations (p59)

Tableau n°14. Enseignants formés en éducation inclusive et en formation spécifique, 2011/12 (p61)

Tableau n°15. Estimation des frais de scolarité dans les écoles (p67)

Tableau n°16 Aperçu de quelques interventions en éducation inclusive (p73)

Tableau n°17. Indicateurs pour le pilotage du programme de développement de l'éducation inclusive (p91)

Tableau n°18. Du cadre à l'action (p93)

FIGURES, IMAGES ET CARTES

Image : Carte d'invalidité – Création en cours (p22)

Figure : Matrice de la RBC (p39)

Carte : Répartition géographique des offres éducatives à destination des ESH, Octobre 2012 (p54)

ENCADRES

Encadré n°1. Quelle différence de définition du handicap entre le recensement et l'EICVM ? (p17)

Encadré n°2. Extrait de la Loi n°012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 (p31)

Encadré n°3. L'identification des ESH comme préalable (p87)

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADD	Action on Disability and Development
APEE	Association des parents, amis et sympathisants des enfants encéphalopathes
ASME	Association Sœur Emmanuel - (Agir – Soutenir – Mobiliser pour l'avenir de l'enfant) (ASME)
CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant
CEB	Circonscription d'Education de Base
CEFISE	Centre d'Education et de Formation Intégrée des Sourds et des Entendants
CTIS	Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire
DGRIEF	Direction Générale de la Recherche, de l'innovation et de la formation
DGEB	Direction Générale de l'Enseignement de Base
DGIS	Direction Générale de l'information et des Statistiques
DPPPH	Direction de la Protection de la Promotion des Personnes Handicapées
EBS	Enfants à Besoins Spécifiques
EI	Education Inclusive
EICVM	Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages
ENEP	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
EPT	Education Pour Tous
ESH	Enfant en situation de handicap
FEBAH	Fédération Burkinabé des Associations pour la promotion des Personnes Handicapées
FITIMA	Fondation Internationale Thierno et Mariam
HI	Handicap International
ICEVI-EFA	International Council for the Education of the Visually Impaired – Education for All
IJSF	Institut des Jeunes Sourds du Faso
INSD	Institut National de la Démographie et de la Statistique
MASSN	Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MATD	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation
MCTC	Ministère de la Culture, du Tourisme et de la Communication
MEBA	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MJE	Ministère de la Jeunesse et de l'Emploi
MPDH	Ministère de la Promotion des Droits Humains
MS	Ministère de la Santé
MSL	Ministère des Sports et des Loisirs
MTSS	Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
OSC	Organisations de la société civile

OPH	Organisation de personnes handicapées
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PEI	Projet Educatif Individuel
PNDS	Plan National de Développement Sanitaire
PNN	Politique Nationale de Nutrition
PNPS	Politique Nationale de Protection Sociale
PNSR	Politique Nationale de Sécurité Routière
PSH	Personne en Situation de Handicap
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RBC	Réadaptation à Base Communautaire
REPEI	Réseau pour la Promotion de l'Education Intégratrice
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SERD	Service des études, de la recherche et de la documentation
SPEI	Service pour la Promotion de l'Education Inclusive
TBS	Taux brut de scolarisation
UN-ABPAM	Union Nationale des Association Burkinabè pour la promotion des Aveugles et Malvoyants
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VAD	Visite à Domicile
VAE	Visite à l'Ecole

CLARIFICATION DES CONCEPTS

Déficit ou déficience : manque ou altération totale ou partielle d'un organe. Cette déficience aura un impact sur les capacités d'une personne et peut donc provoquer des difficultés ou des **incapacités** qui sont une réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité. *Exemples : Déficience physique : difficultés à faire certains mouvements Déficience visuelle : difficultés à voir Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive- Edition de Juillet 2012 Page 31*

Handicap : Selon la définition des Nations Unies « Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la vie de la société sur la base de l'égalité avec les autres » ; Manuel op cit, P. 34

Cultures intégratrices : pratiques et valeurs partagées dans une communauté et contribuant à l'élargissement de cette communauté à d'autres membres.

Éducation spécialisée – désigne l'éducation des enfants handicapés scolarisés dans un environnement d'apprentissage séparé tels qu'un centre ou un établissement spécialisé. Certains d'entre eux comportent également un internat. La majorité des établissements spécialisés dans les pays en voie de développement sont dirigés et gérés par des associations et organisations non gouvernementales ou par des communautés religieuses ; nombre d'entre eux ont été établis pendant la période coloniale. Dans de nombreux pays, l'État se montre réticent face aux défis que présente un système inclusif inconnu, et préfère subventionner des associations non gouvernementales déjà existantes afin que celles-ci se chargent de l'éducation des enfants handicapés.

Éducation intégrée – désigne l'éducation des enfants handicapés dans des écoles ordinaires. L'enfant est accepté au sein de l'école, mais il reçoit des cours dispensés par un enseignant spécial dans une classe séparée. L'établissement s'intéresse peu aux besoins éducatifs et sociaux spécifiques à l'enfant, qui doit en conséquence s'adapter lui-même à l'environnement dans lequel il évolue. L'enfant entre rarement (voire jamais) en contact avec ses camarades non handicapés.

Éducation inclusive : Ensemble des actions qui conduisent à l'intégration des enfants handicapés dans **l'école ordinaire du système scolaire**. Selon HI, « Un système éducatif inclusif – signifie que le système éducatif dans sa globalité tient compte des mesures à prendre pour être à même de dispenser une éducation adéquate à tous les enfants qui apprennent ensemble. Des liens sont créés avec les services de soutien spécialisés et ordinaires. Le système éducatif inclusif suit une approche systémique du changement plutôt qu'une approche école par école. »

Projet éducatif individuel (PEI)¹ : Le Projet Educatif Individuel est un outil d'aide de l'enseignant dans la prise en charge individuelle des ESH en fonction de leurs spécificités. L'enseignant est invité à individualiser ses approches et ses méthodes utilisées, pour que chaque élève puisse progresser dans son apprentissage et son inclusion scolaire. Le PEI est un document de travail qui contient des actions concrètes à mettre en œuvre par l'enseignant, le directeur, les parents, ou les autres personnes concernées, dans une durée limitée, pour faciliter l'apprentissage et la participation de l'élève.

¹ Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive, MENA, juillet 2012

RESUME EXECUTIF

Selon les estimations du recensement général de la population et de l'Habitat (RGPH, 2006), le nombre de personnes en situation de handicap au Burkina Faso en 2012 est estimé à environ 168 000, soit 1,2% de la population totale. La Fédération burkinabè des associations pour la promotion des personnes handicapées (FEBAH) évalue à 66% le nombre de personnes en situation de handicap n'ayant aucun niveau d'instruction et seulement 16,5% ayant atteint le niveau primaire. Ces estimations contrastent avec celles de l'OMS et de la Banque mondiale (15% de la population mondiale sont en situation de handicap). Le champ de l'éducation inclusive se caractérisant au Burkina Faso par une absence de données quantitatives systématisées, de telles contradictions peuvent avoir des effets négatifs sur la planification éducative et les efforts déployés par les différents partenaires pour atteindre l'EPT.

OBJECTIFS ET ENJEUX

Les objectifs et enjeux de la mission se focalisent sur les expériences menées par des organisations de la société civile et celles des instituts privés. Il s'agit d'inventorier ces expériences et de les replacer dans leur environnement politique. Il s'agit aussi de promouvoir des pistes pour orienter une véritable politique de mise en œuvre décisive au Burkina Faso dans la perspective de l'EPT en 2015.

La mission comporte trois enjeux majeurs : a) Identifier et analyser les expériences d'éducation inclusive au Burkina Faso ; b) Cartographier les interventions étatiques et non étatiques au Burkina Faso et évaluer le nombre d'enfants en situation de handicap qui bénéficient d'un soutien – Comprendre les modes d'organisation (identification des ESH, mode d'accès aux écoles classiques et spécialisées et résultats – retour sur investissement) ; c) Elaborer un cadre référentiel dont l'objectif est de recenser l'ensemble des stratégies à mener afin que les ESH soient réellement pris en compte dans le PDSEB.

ECHANTILLON ET ZONE DE RECHERCHE

L'étude couvre 12 régions, 15 provinces, 6 langues, dont 4 majoritaires. Elle prend en compte les variables suivantes : milieu rural/urbain, école formelle/non formelle. Le public cible est composé des élèves, enseignants, parents d'élèves, acteurs de l'éducation formelle et de l'éducation inclusive, les Partenaires Techniques et Financiers (PTF), ainsi que des instituts de formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

CONSTATS ET RESULTATS DE L'ETUDE

Une sociologie difficile à appréhender, mais uniforme sur tout le pays : les perceptions sociales du handicap sont quasi homogènes au Burkina Faso.

En général, les ESH sont victimes de stigmatisation sur l'ensemble du territoire. La problématique de l'inclusion est partagée par de nombreux acteurs, étatiques, privés et

ONG. L'objectif est d'inclure tous les enfants dans un système éducatif global qui respecte leurs différences et leurs droits.

Les écoles inclusives sont celles qui permettent le mieux de faire progresser les enfants en situation de handicap, pour autant que les enseignants aient les moyens de faire progresser ces enfants à leur rythme sans conséquence sur les autres. Cela nécessite des pédagogies différenciées, du matériel adéquat et des formations à la pointe des connaissances sur les handicaps et sur leur langue de communication et d'apprentissage (Langue de signes, et braille).

Premier constat : il n'existe aucune statistique officielle sur les ESH dans et en dehors du système éducatif.

Deuxième constat : il n'existe pas non plus de répertoire des écoles travaillant sur le handicap. Un opérateur peut ouvrir une école pour des ESH sans avoir recours à des autorisations administratives. La porte aux « marchands d'éducation » de tout horizon est ouverte et le MENA a bien du mal à répertorier ces écoles qui n'intègrent le système éducatif que lorsque le promoteur a besoin d'un enseignant ou lorsqu'il réalise qu'il n'a pas respecté ses obligations légales.

Troisième constat : l'inclusion revêt plusieurs formes. La plus répandue est celle d'une école qui accepte tous les enfants quel que soit leurs origines et leur handicap. Ce sont les écoles classiques qui accueillent les ESH, qui bénéficient du soutien ou non des organisations de la société civiles. Les deux plus importantes OSC sont Handicap international et Light for the World.

Il est encore trop tôt pour évaluer ce type d'inclusion faute de retour nécessaire sur la qualité des apprentissages.

Sur le parcours de la mission, il nous a été possible de recueillir quelques informations statistiques basiques. Environ 700 écoles inclusives sur le parcours ont été comptées dont 98% relèvent du secteur public. Elles accueillent environ 5 600 ESH, soit une moyenne de 8 ESH par école. Ce nombre ne tient pas compte de toutes les écoles dans les provinces.

Les écoles spécialisées recensées par l'étude sont au nombre de 17 et accueillent 767 ESH. Ces écoles visent à développer une offre éducative pour un type de handicap spécifique (sourds, aveugles, déficients intellectuels) avec pour finalité de construire une société d'apprentissage ouverte et basée sur la tolérance et la diversité. Implantées toutes en milieu urbain, elles accueillent environ une cinquantaine d'élèves par école.

Les écoles intégratrices sont au nombre de 7 et accueillent 89 élèves. Ce type d'école procède de l'inclusion progressive au moyen de classes transitoires d'intégration scolaire dans lesquelles les élèves se familiarisent pendant 3 à 4 ans aux outils de communication liés au handicap de chacun avant d'intégrer le formel. C'est un système répandu dans d'autres pays et qui a donné de bons résultats.

Sur le plan spatial, la répartition géographique de l'EI est en décalage avec la demande éducative. La grande présence des écoles inclusives en milieu urbain ne correspond pas à la demande éducative telle que révélée par les données des statistiques nationales. Selon ces statistiques, 80,9% d'ESH en milieu rural n'aurait aucun niveau d'éducation contre 35,6% en milieu urbain (Enquête EICVM INSD 2009). Cette répartition spatiale inégale est à l'origine des distances élevées entre le domicile des ESH et l'école et des difficultés d'accueil dans les centres.

Le champ de l'éducation inclusive est dominé par les organisations de la société civile et les structures privées qui ont développé une expertise au fil des années en matière de formation généraliste et de formation spécifique. Le rôle de l'Etat s'affirme progressivement grâce à la mise en œuvre de deux projets pilotes soutenus par HI dans la CEB de Tanghin-Dassouri/dans la province du Kadiogo et des expériences de prise en compte des contenus de l'EI dans la formation des enseignants dans les ENEP de Loubila et de Ouahigouya ainsi qu'à l'université de Koudougou.

L'EI est marquée par une carence quantitative et qualitative d'enseignants formés. On compte sur base des enquêtes réalisées, seulement 2 417 enseignants formés en formation généraliste et 208 en formation spécifique. L'absence de programme validé de formation des enseignants constitue une préoccupation importante. Chaque acteur forme ses enseignants selon un contenu et un volume horaire différents pour le même type de handicap. En outre, l'éducation des ESH supporte des coûts de scolarité élevés et elle souffre du manque et de l'inadaptation de matériel didactique et logistique et de l'absence d'un statut spécifique des enseignants.

Sur le plan juridique, des avancées sont faites en matière de loi, mais leur application tarde à être effective. De nombreuses violations de droits des PSH demeurent sans que les recours soient utilisés par les personnes lésées de sorte à faire émerger des jurisprudences.

Au sujet de la coordination et de la concertation, les dysfonctionnements internes et les querelles de leaderships minent toutes les tentatives de regroupement et d'organisation des acteurs sous forme de réseau pour un partage des connaissances et des expériences. L'EI souffre donc d'un manque de coordination qui empiète sur la construction d'une réflexion et des actions concertées entre ses membres. Chaque organisation travaille individuellement.

En conclusion, l'étude constate que le contexte socio-économique et politico-administratif du Burkina Faso n'est pas encore favorable pour développer de manière pérenne les facteurs positifs de l'éducation inclusive. Beaucoup d'enfants en situation de handicap sont encore enfermés dans un univers loin de l'école, un univers défavorable qui leur hôte toute chance d'un avenir, faute de posséder les outils, les connaissances et le savoir pour s'insérer dans la société.

L'intérêt de l'Etat et l'ouverture progressive des mentalités en faveur de la problématique constituent toutefois des atouts considérables pour booster le développement de l'EI avec la

mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB).

Il conviendrait à cet effet que le MENA et ses services techniques et directions centrales (Service pour la promotion de l'éducation inclusive et DDEB) se positionnent avec une force de proposition et une orientation claire des ambitions de l'Etat en matière d'EI. Aussi, nous formulons les recommandations suivantes :

RECOMMANDATIONS

Au vu de l'analyse qui précède, il importe que des actions urgentes et décisives soient prises par le MENA et ses partenaires pour une politique éducative destinée aux enfants en situation de handicap et orientée vers quatre objectifs principaux :

- Objectif n°1 : Comprendre et analyser la situation actuelle et les acteurs qui travaillent dans l'éducation inclusive (contraintes & obstacles) pour adapter et renforcer les capacités du MENA et le Service de promotion de l'éducation inclusive.
- Objectif n°2 : Favoriser l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quelle que soit la nature de leur handicap, à une scolarisation classique ou alternative. **L'accès s'entend** aussi l'accessibilité financière.
- Objectif n°3 : Mettre l'accent sur la **qualité** des apprentissages dans les écoles avec des programmes et des manuels adaptés.
- Objectif n°4 : **Piloter la politique d'éducation inclusive** en développant des outils adéquats et renforcer les capacités en suivi-évaluation du SEPEI.

RECOMMANDATIONS GENERALES

La mission a identifié les recommandations suivantes qui sont détaillées dans le chapitre 3 et le tableau n°17.

Objectif n°1 :

Recommandation n°1 : Revoir les missions du SPEI et lui donner un rôle plus important au centre de la dynamique de développement de l'éducation inclusive.

Recommandation n°2 : Faire un bilan des actions entreprises en éducation inclusive - Accent sur les ressources humaines engagées et le matériel utilisé et sur les objectifs de l'éducation

Recommandation n°3 : Formuler un programme de développement de l'éducation inclusive

Objectif n°2

Recommandation n°4 : Renforcer la présence du SPEI dans les instances du PDSEB (groupe thématique accès et qualité) et élaborer avec le Programme une vision sur les infrastructures publiques et privées. Aborder des questions essentielles comme la gratuité des frais d'éducation et celles des transports.

Recommandation n° 5 : Proposer des passerelles entre le formel et le non formel.

Recommandation n°6 : Renforcer le cadre juridique.

Recommandation n°7 : Elaborer un plan de communication sur les PSH et les ESH.

Objectif n°3

Recommandation n°8 : Renforcer les capacités des enseignants.

Recommandation n° 9 : Offrir un statut aux enseignants volontaires avec des avantages sur leur carrière et des compensations financières.

Recommandation n°10 : Renforcer le dialogue sur l'évaluation de la qualité des apprentissages.

Recommandation n°11 : Repenser l'école comme un milieu de vie et un centre de réussite

Objectif n°4

Recommandation n° 12 : Renforcer les capacités du SPEI

Recommandation n° 13 : Identifier et recenser les ESH

Recommandation n°14 : Publier des outils statistiques de l'éducation inclusive.

INTRODUCTION

Contexte et justification

Le Burkina Faso couvre une superficie de 274 200 km², subdivisée en 13 régions, 45 provinces, 351 communes, dont 49 communes urbaines. Il fait partie des pays les moins avancés avec un produit intérieur brut par habitant estimé à 4,9 dollars par an en 2011. Le pays occupe le 181e rang sur 187 avec un Indice de développement humain de 0.331 (PNUD, 2011)². L'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (EICVM) réalisée en 2009 par l'INSD a révélé que la proportion des populations vivant en dessous du seuil de pauvreté était de 43,9% et celle des enfants de 45,3%. Cette pauvreté affecte particulièrement les enfants et les femmes et des écarts importants persistent entre les zones urbaines et rurales et entre les régions, ce qui détermine sans doute la persistance des inégalités d'accès à l'éducation et aux soins de santé au sein des populations. L'économie agricole, fragile du fait de sa dépendance à la pluviométrie et de sa faible mécanisation, occupe 80% de la population active et contribue pour près de 38,2% à la formation du produit intérieur brut. Ces conditions contrastent avec un accroissement rapide de la population estimée en 2012 à 16 779 206 habitants avec un taux d'accroissement annuel de 3,1% (INSD, 2009).

Avec ces projections, la population, majoritairement jeunes (46,6% ayant moins de 15 ans et 57,2% ayant moins de 20 ans) atteindrait respectivement 18 450 500 habitants en 2015 et plus de 22 000 000 en 2021³. Cette croissance rapide de la population génère une demande sociale d'éducation, de plus en plus forte pour les plus pauvres et les plus vulnérables, parmi lesquelles les personnes en situation de handicap.

Selon les estimations du Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH, 2006), le nombre de personnes en situation de handicap au Burkina Faso en 2012 est estimé à environ 168 000, soit 1,2% de la population totale. L'étude multisectorielle sur la situation des PSH au Burkina Faso estime à 66% le nombre de personnes en situation de handicap sans aucun niveau d'instruction. Le nombre de ceux ayant atteint le niveau primaire est seulement de 16,5%.⁴ Cette situation est aggravée par l'insuffisance des offres éducatives adaptées et les obstacles socioculturels et socioéconomiques⁵ qui freinent de façon récurrente la scolarisation des personnes en situation de handicap.

Ces estimations contrastent toutefois avec celles de l'OMS et de la Banque mondiale, datant de 2011, qui estiment le nombre de personnes en situation de handicap à 15% de la population mondiale⁶.

Selon ce rapport, l'ancienne estimation de 10% qui date de 1970 est de loin dépassée. Une des explications du fort écart entre les estimations de l'OMS et de la Banque Mondiale⁷ et

² Rapport sur le Développement Humain, 2011 PNUD

³ INSD 2008

⁴ Education inclusive des enfants en Situation de Handicap, Kadiogo, Burkina Faso, Handicap International, janvier 2011

⁵ Croyances selon lesquelles les ESH sont une malédiction et perceptions négatives sur l'apport économique des PSH

⁶ Rapport Mondial sur le Handicap 2011 ; Organisation Mondiale de la Santé, 2011.

les chiffres officiels du Recensement général de la population au Burkina Faso pourrait s'expliquer par les réticences récurrentes des ménages à admettre et déclarer la présence de personnes handicapées au sein de leur famille.

En référence aux prévisions de l'OMS, le nombre de personnes en situation de handicap au Burkina Faso serait d'environ 2 500 000 en 2012 et leur nombre dépasserait les 3 millions en 2020, la majorité vivant en dehors de toute offre éducative.

Une telle situation risque de rendre illusoire l'atteinte de l'Education pour tous (EPT) que se fixe l'Etat burkinabè jusque-là faiblement engagé sur le terrain de la problématique de l'éducation des personnes en situation de handicap (PSH). En effet, les quelques rares expériences d'éducation à l'adresse des PSH au Burkina Faso sont conçues et mises en pratique par des organisations de la société civile et des structures religieuses et/ou caritatives. En dehors de la mise à disposition d'enseignants aux organisations agissant dans l'EI, la seule expérience conduite par l'Etat⁸ est celle des Centres transitoires d'inclusion scolaire (CTIS) dans 10 circonscriptions d'éducation de base de la province du Kadiogo et dans 3 régions en partenariat avec l'Enseignement catholique et des ONG internationales.

Objectifs et enjeux de la mission.

Les enjeux majeurs de la mission ont été précisés pendant les rencontres du 4/10/2012 et du 8/10/2012 avec le Comité technique de pilotage de l'étude. Elles ont permis de circonscrire le champ de l'état des lieux.

Il s'agit pour la mission d'interroger de façon exhaustive le champ de l'EI sous toutes ses composantes aux doubles plans quantitatif et qualitatif, de sorte à tirer des conclusions qui orienteront la mise en œuvre d'une action plus décisive au plan national dans la perspective de l'Education pour tous (EPT).

La mission comporte trois enjeux majeurs : a) Identifier et analyser les expériences d'éducation inclusive au Burkina Faso ; b) Cartographier les interventions étatiques et non étatiques au Burkina Faso et évaluer le nombre d'enfants en situation de handicap qui bénéficient d'un soutien – Comprendre les modes d'organisation (identification des ESH, mode d'accès aux écoles classiques et spécialisées et résultats – retour sur investissement) ; c) Elaborer un cadre référentiel dont l'objectif est de recenser l'ensemble des stratégies à mener afin que les ESH soient réellement pris en compte dans le PDSEB.

Il importe de signaler que l'étendue de la mission a été recentrée et entérinée par le Comité de pilotage. Il a été retenu de circonscrire l'étude à l'analyse qualitative et à la collecte des données statistiques dans les écoles visitées. L'objectif de collecter les données sur les élèves en dehors de l'école a été abandonné.

⁷ http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/index.html

⁸ Service de la Promotion de l'éducation intégratrice (SPEI) de la Direction générale de l'enseignement de base (DGEB)

Méthodologie de la Mission et champs de recherche

Prise en compte de la diversité géographique et socioculturelle : L'échantillon de l'étude est basé sur une variété de critères qui permettent de répondre aux préoccupations énoncées dans les termes de références tout en prenant en compte les diversités géographiques, socioculturelles et linguistiques ainsi que la typologie des écoles/classes.

L'échantillonnage de l'étude a tenu compte de la diversité socioculturelle et de la répartition des expériences au plan national (12 régions, 15 provinces, 6 langues, dont 4 majoritaires, milieu rural/urbain, école formel/non formelle).

La tranche d'âge concernée est celle des enfants de 6 à 16 ans (Loi d'orientation de l'éducation 2007) et au-delà (20 ans) pour tenir compte des dispositions de l'article 14 de la loi 12-2010/AN portant protection et promotion des personnes handicapées. Cette loi en effet stipule que *« les élèves et étudiants bénéficient d'un recul de la limite d'âge réglementaire pour l'inscription à l'école, la participation aux examens et concours, l'octroi de bourses ou tout autre aide aux études »*.

La parole donnée aux acteurs et décideurs : L'étude donne la parole aux acteurs et décideurs de la question éducative au Burkina Faso dans toutes ses composantes : inspecteurs et conseillers pédagogiques, enseignants, collectivités, parents d'élèves (en particulier ceux d'ESH).

La parole rendue aux ESH : Il a été important de rendre la parole aux ESH pour partager leur trajectoire de vie en tant qu'élève, mais aussi en tant que personne formée en quête d'emploi.

Les outils de collecte des données : des éléments qualitatifs pour pallier l'insuffisance d'éléments quantitatifs

Le champ de l'éducation inclusive se caractérise, pour l'instant, par une absence de données quantitatives systématisées. Chaque promoteur développe pour son programme des grilles et des items d'appréciation des résultats de son programme. Ainsi, la mission a opté de mettre l'accent sur la collecte des données qualitatives sur les perceptions, la conduite des programmes, l'organisation et le fonctionnement du dispositif (guides d'entretien en annexe). Elle a ainsi collecté des données statistiques dans une soixantaine d'écoles et procédé par des interviews directes et semi-directes. La parole a été donnée aux acteurs et décideurs de la question éducative au Burkina Faso : encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques), enseignants, parents d'élèves, en particulier d'enfants en situation de handicap, PTF (light for the world, HI, UNICEF) qui soutiennent l'EI et des acteurs des communes. Une analyse des dispositifs de l'évaluation des ESH en fin de cycle primaire et leur accueil dans le post primaire a aussi été produite pour éclairer certaines résistances à la scolarisation des ESH.

Au total, 260 personnes ont été interviewées. Il a été organisé 19 focus-groups d'enseignants, 5 de parents d'élèves, 1 du comité communal⁹ pour l'éducation inclusive, 1 de groupe de sortants d'écoles spécialisées en quête d'emploi.

Tableau n°1 : Profils et nombre des personnes interviewées

Profil des personnes	Nombre
DREBA/DPEBA	9
Directeur d'écoles	40
Inspecteurs et conseillers pédagogiques	18
Enseignants	136
Parents d'élèves	28
Présidents d'OSC	8
Conseiller municipal	1
Autres	20
Total	260

Des observations ont été effectuées in situ dans 10 écoles primaires publiques, 12 écoles privées et 11 écoles spécialisées. Ces visites ont permis d'apprécier les relations sociales qui existent entre les ESH et leurs milieux de vie (famille, camarades) ou le milieu scolaire (enseignants, autres élèves).

La recherche documentaire a porté sur la collecte de données statistiques et l'exploitation de différents documents de réflexion sur la problématique de l'éducation inclusive (rapports d'évaluation ou de réflexion diverses, conventions, documents programmes). Au niveau des statistiques, la mission a collecté les données disponibles sur le terrain et a choisi de porter ses efforts sur l'analyse de la collecte en place et sur le système de suivi dans la chaîne administrative. En outre, elle a porté un regard sur le dispositif d'évaluation des ESH en fin de cycle primaire et de leur passage dans les écoles ordinaires.

L'analyse des données : Trois niveaux d'analyse pour une information qualitative exhaustive

- **Le premier niveau** comportant une analyse des facteurs et des faiblesses exogènes à l'EI. Cet axe a concerné l'appareil juridique, le dispositif statistique dans les 3 ministères (éducation, santé et action sociale) et une analyse quantitative de la situation des ESH.
- **Le deuxième niveau** qualitatif basé à la fois sur une analyse documentaire de rapports, d'études, des textes administratifs et sur des entretiens aux niveaux central et déconcentré avec l'ensemble des acteurs de l'éducation (état, OSC, PTF, collectivités, familles des ESH). L'étude couvre l'éducation formelle et non formelle tant en milieu rural qu'en milieu urbain.

En outre, nous nous sommes intéressés à examiner les aspects juridiques de l'inclusion en référence aux principales conventions internationales auxquelles le Burkina Faso a adhéré et les textes, lois et décrets adoptés au plan national en faveur de la prise en compte de

⁹Il a été quasi impossible de rencontrer les élus communaux du fait de la campagne pour les élections législatives et municipales couplées.

l'éducation des personnes en situation de handicap. Un deuxième volet de l'analyse juridique propose un regard de l'observation générale 13 faite sur le Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels (accessibilité, adaptabilité, acceptabilité, dotation).

- **Le troisième niveau** de l'étude a reposé sur la mise en commun des ressources acquises pendant la mission à partir de l'analyse de la situation (description, état des lieux) et de la création de propositions d'éléments stratégiques et opérationnels pour conduire une politique d'éducation inclusive et ambitieuse. Ces éléments font partie du cadre référentiel. Ce cadre référentiel ébauche les grandes lignes d'une stratégie, avec un calendrier, des indicateurs de suivis identifiables et mesurables et des objectifs.

CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO

1.1. Une sociologie difficile à appréhender, mais uniforme sur tout le pays

1.1.1. Les perceptions sociales du handicap

Historiquement, perçu en termes mythologiques et religieux, le handicap a souvent été associé à la malédiction, au châtement pour un péché. Ces points de vue encore en vigueur de nos jours dans des sociétés traditionnelles sont largement relayés dans le manuel de formation des enseignants en éducation inclusive en ces termes : « *Des cas d'infanticides étaient jadis constatés sur des enfants qui naissaient avec une malformation. Ces derniers étaient abandonnés, déposés vivants dans les fourmilières, dans les bois sacrés ou éliminés discrètement par le système d'étouffement, de gavage, de lavement (purge) avec des décoctions toxiques. Ces forfaitures étaient attribuées par la suite à la punition des ancêtres, aux génies et autres dieux. Des enfants « encéphalopathes » sont considérés dans certaines familles comme des enfants serpents, "porte-malheur", génies ou comme des animaux pour des familles de chasseurs... Dans d'autres milieux, ils sont souvent abandonnés à leurs mères sans aucun soutien sous prétexte qu'elles auraient enfreint aux coutumes ou qu'elles auraient traversé un bois sacré, une rivière ou une grotte aux serpents (cas de Séguénéga dans la province du Yatenga) pendant la grossesse...»¹⁰.*

Il convient cependant de relativiser, car ces perceptions n'ont pas toujours été négatives dans toutes les communautés. En pays bisca (Garango) les personnes aveugles étaient considérées comme des êtres ayant certains pouvoirs¹¹. De nos jours, il convient dans tous les cas de noter avec satisfaction l'amélioration des perceptions sociales sur le handicap même si des poches de résistance existent dans certaines localités comme le confirme l'entretien avec une PSH dans la province du Poni : « *Vous ne pouvez pas vous imaginer, mais il existe encore dans nos sociétés, des endroits où les ESH en fonction du type de handicap sont jetés dans des termitières pour conjurer le sort ou la malédiction qui s'abat sur la famille* »¹².

Au cours des dix-neuvième et vingtième siècles, le développement des sciences et de la médecine a permis de comprendre que le handicap a une cause biologique ou médicale, avec des déficiences au niveau de la fonction et de la structure de l'organisme qu'on associe à différents états de santé¹³. Ce modèle médical se concentre principalement sur la guérison et le recours à des soins médicaux par des professionnels.

¹⁰ Manuel de formation des enseignants, juillet 2012, MENA/HI

¹¹ Idem

¹² Entretien à Gaoua, Kambou Yara

¹³ L'Inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? Serge Ebersold, Eres/Teliance 2005.

Par la suite, de nouvelles approches sociales sont passées des aspects médicaux du handicap vers des problématiques qui identifient les barrières sociales et la discrimination auxquelles les personnes handicapées sont confrontées, tout en élargissant la définition du handicap.

Cette nouvelle perception met l'accent sur la responsabilité de la société ainsi que la nécessité de se concentrer sur l'élimination des obstacles et le besoin de privilégier le changement social en faveur des PSH.

Cette nouvelle orientation est essentiellement poussée par les organisations de personnes handicapées qui, en son temps, ont concentré leurs efforts sur la réalisation de la pleine participation et l'égalité des chances pour, par et avec les personnes handicapées. Ces organisations ont joué un rôle très actif dans l'élaboration de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

1.1.2. L'éducation des Populations en situation de handicap (PSH)

Au Burkina Faso, l'émergence des mouvements associatifs en faveur de la prise en compte des PSH est plus récente et fait échos aux mouvements internationaux. Une étude anthropologique portant sur la représentation du handicap et les processus de marginalisation des personnes handicapées, réalisée en 2005, fait apparaître que le handicap n'est pas traditionnellement une cause d'exclusion¹⁴.

Néanmoins, les personnes handicapées éprouvent de réels problèmes d'insertion dans la société, en raison de leur caractère « improductif ». Aussi, seraient-elles donc victimes d'un contexte extrêmement difficile, dans lequel la prise en charge du handicap est trop souvent considérée comme un véritable luxe. A cette analyse s'ajoute toutefois l'image de la famille que renvoie à l'extérieur l'enfant en situation de handicap.

De nombreux parents d'ESH qui ont accepté de témoigner au cours des entretiens ont insisté sur ce facteur : « *le regard d'autrui est parfois très violent vis-à-vis des parents d'ESH. Il faut être fort pour y faire face, car vous n'existez que par l'image véhiculée par votre progéniture qui ne fait que vivre sa vie normalement conformément à son état. Dans cette situation, il faut être fort de caractère pour le laisser sortir et s'exposer à la société* »¹⁵

Ces comportements de rejet ou de confinement forcé, « *ne sont pas dus à des croyances, mais bien à des circonstances sociales et économiques défavorables. Par conséquent, les PSH ne sont pas exclues de la société, mais bien marginalisées et discriminées (...).*

Ces phénomènes sont particulièrement plus accentués en milieu rural, où les solutions pour alléger la pression économique sur les familles sont peu importantes, voire inexistantes, par rapport au milieu urbain qui offre plus de possibilités dans ce domaine »¹⁶.

¹⁴ Scolariser les enfants handicapés au Burkina Faso : un exemple d'approche en éducation inclusive, Sandra Boisseau, juin 2011

¹⁵ Père d'un enfant déficient intellectuel à Bobo Dioulasso.


¹⁶ Idem.

En milieu rural, à côté des pesanteurs culturelles (encore plus fortes qu'en milieu urbain) la pression économique et l'analphabétisme éloignent une grande majorité de la population de l'accès à l'information sur les évolutions de la réflexion scientifique.

Ces facteurs, entre autres, contribuent à cimenter ainsi certaines tares ancestrales développées depuis des siècles pour justifier l'incapacité économique ou sociale à faire face aux difficultés liées à la situation du handicap. La PSH est donc perçue comme une charge sociale et économique: *« même les enfants valides ne trouvent pas du travail alors que l'ânesse met bas pour s'assurer une relève dans le transport des charges »*.

En d'autres termes, les parents attendent de leurs enfants de prendre la relève. En ce sens, investir dans l'éducation revient à investir dans une assurance intergénérationnelle.

L'éducation d'un ESH fait ainsi l'objet d'un choix raisonné au plan économique d'abord avant de l'être au plan social. C'est ce qui ressort par exemple de l'entretien avec le père de Youssouf, enfant de 7 ans environ, atteint d'infirmités motrice et cérébrale (IMC), non scolarisé, rencontré à Dori. *« Je dois partir de la maison à 10h ; sans cela, la famille ne mangera pas. Il n'y a personne d'autre pour l'accompagner »*. Ce père justifie par ailleurs son choix de garder son enfant à la maison par le souci de le protéger de la « brutalité » des autres enfants. Nous avons constaté au cours de l'entretien que Youssouf Cissé savait compter jusqu'à 10 en français du simple fait de sa volonté/motivation et des contacts avec les enfants scolarisés de la concession, sans lesquels de telles acquisitions n'auraient pas été possibles. De ce fait, par sa décision, le père de Youssouf coupe son enfant de nombreuses opportunités d'apprentissage de la vie en société qui se font plus facilement avec d'autres enfants de son âge. Ce contact est la clé de l'acquisition de différentes valeurs telles que le besoin d'équité et de justice, l'intégration des valeurs consensuelles, et l'acquisition d'attitudes favorables au partage des expériences. En excluant un enfant de l'école, on lui ampute une bonne partie des possibilités de développement et d'insertion ultérieure dans une société en perpétuel changement.



Youssouf a été inscrit à l'école une semaine après l'entretien. Un accompagnement par la RBC Kaya est en cours en vue de lui trouver un moyen de déplacement

Laisser « grandir » socialement, physiquement, intellectuellement les enfants en SH au même titre que les autres enfants dits « normaux » participent de leur responsabilisation et de celle de la société qui doit intégrer cette diversité des profils.

La situation de Youssouf n'est pas isolée. Un autre enfant handicapé intellectuel de l'âge de 7 ans, fille d'un fonctionnaire de l'Etat, se trouve dans la même situation dans le même quartier de Dori. Des témoignages nous ont été par ailleurs faits sur d'autres enfants dans presque toutes les localités. Certains n'auraient vu la lumière du jour que lorsqu'il a été demandé aux parents de sortir leurs enfants handicapés pour recevoir l'aide d'une ONG venant leur apporter un appui financier.

Pourtant, tout n'est pas négatif ...

Cette réalité effective contraste toutefois avec les résultats des enquêtes qui laissent percevoir un regard positif de la société sur l'intégration des ESH dans les structures éducatives.

En effet, sur 260 personnes interviewées (tableau n°1), plus de 80% ont un a priori positif sur l'éducation inclusive sous quelques formes que ce soit. Les motifs avancés pour justifier la nécessité de l'inclusion renvoient à la « reconnaissance du droit à l'éducation pour tous les enfants quelles que soient leurs origines et leurs statuts », « le besoin d'évolution des mentalités par rapport à certaines tares ancestrales », « le devoir des parents de faciliter l'intégration sociale et culturelle des enfants dans la société » et « la nécessité de laisser grandir les enfants entre eux »¹⁷.

Ces réponses quasi unanimes en milieu rural et urbain constituent un socle pour renforcer les initiatives déjà en cours en faveur de l'éducation inclusive. Les trois-quarts des personnes interrogées ne font toutefois pas de distinction entre l'éducation inclusive et l'éducation spécialisées et préfèrent laisser le choix de la formule adaptée à l'appréciation des spécialistes. Ils ne sont que 1% à se prononcer clairement en faveur de l'éducation spécialisée pour tous les types de handicap. Ce constat renforce la pertinence de l'option privilégiée pour l'éducation inclusive des déficients auditifs. Il soulève en même temps un problème de compréhension et de perception du concept d'éducation spécialisée.

Au niveau de l'éducation des déficients visuels, les réponses sont unanimes en faveur de l'éducation spécialisée pour les premières années d'apprentissage (tous les interlocuteurs rencontrés sur le terrain), confirmant ainsi la pertinence des CTIS pour ce type de public cible.

1.2. L'école au cœur du processus d'éducation inclusive

Les définitions de l'éducation inclusive varient selon le contexte et les intérêts organisationnels. Tous les enfants peuvent apprendre. L'éducation inclusive est un procédé dynamique en constante évolution. Les différences entre les enfants, tels âge, genre, ethnicité, langue, handicap, enfants victimes du virus du sida ou de tuberculose, doivent être reconnues et respectées.

Les systèmes éducatifs, les structures éducatives, les méthodes et les techniques pédagogiques doivent être développés et adaptés, afin de répondre aux besoins de tous les enfants. L'éducation inclusive doit être vue comme faisant partie d'une large stratégie afin de promouvoir une société inclusive. Les progrès en matière d'éducation inclusive ne doivent pas être restreints à de larges classes nombreuses ou limités par le manque de matériel scolaire¹⁸-

¹⁷ Extrait des propos tenus sur le terrain par les personnes interviewées.

¹⁸ Définitions basées sur la Conférence sur l'Éducation inclusive qui s'est tenue à Agra en 1998.

1.2.1. A quoi sert l'école ?

Au Burkina Faso, l'école jusqu'à nos jours est perçue comme un espace d'éducation, mais aussi un lieu de préparation des enfants à occuper de futurs emplois salariés. Une des missions de l'éducation, définie par la loi d'orientation de l'éducation de juillet 2007, est de « dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle ». Ainsi, l'Etat ne se présente pas comme un pourvoyeur potentiel de l'emploi, mais plutôt un facilitateur de production d'une éducation de qualité qui, malheureusement, ne prend pas en compte la spécificité des PSH. Dans toutes les expériences visitées, il ressort que la reconnaissance de chacune d'elle implique nécessairement l'adoption des programmes communs de l'éducation formelle. Pourtant, si les organisations jouent le jeu pour la validation de leur programme, des contenus spécifiques sont introduits sans pour autant apparaître dans les programmes validés.

En conservant les mêmes programmes d'enseignement pour l'ensemble des citoyens sans distinction, l'Etat contribue à créer une discrimination supplémentaire défavorable aux PSH.

1.2.2. De quoi parle-t-on quand on évoque l'école inclusive au Burkina Faso ?

L'inclusion scolaire soulève une problématique terminologique au regard des expériences en présence. En effet, la notion d'éducation inclusive est utilisée par tous les promoteurs sans exception quelle que soit l'offre éducative mise en œuvre. Pourtant elle revêt différentes formes sur le terrain et la confusion entre les différentes expériences pose des difficultés de compréhension.

La mission a relevé trois types d'expériences qui concourent aux objectifs et aux buts de l'éducation inclusive :

- 1. Les écoles spécialisées** développent une offre éducative pour un type de handicap spécifique (sourds, aveugles, déficients intellectuels). Peu de promoteurs d'expériences revendiquent ce statut, car dans la quasi-totalité des cas, la tendance est d'aboutir à terme, à une intégration globale des enfants en situation de handicap et ceux dits « normaux ».

Ces écoles relèvent exclusivement d'organisations de la société civile ou du privé. Leur ouverture fait l'objet d'une procédure d'agrément auprès du MENA et d'une demande de reconnaissance au Ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation et de la sécurité (MATDS).

- 2. Les écoles intégratrices** sont les plus nombreuses, tant dans le secteur privé qu'au niveau de l'Etat. Elles jouent la carte de la progressivité et sont organisées sous la forme de Classes transitoires d'inclusion scolaire (CTIS) au sein desquelles les élèves bénéficient d'un enseignement spécifique qui les prépare pendant 3 à 4 ans à

intégrer une école classique. Elles concernent, mais de manière non exclusive, l'éducation des handicapés auditifs et visuels. Elles peuvent aussi recevoir des ESH souffrant de troubles du langage ou d'infirmité motrice et cérébrale (IMC) et des épileptiques. Dans certains cas, ce sont des écoles formelles ordinaires qui accueillent des ESH sans pour autant leur assurer véritablement la prise en charge nécessaire : matériel et infrastructures non adaptés, enseignants pas suffisamment formés (cas des écoles de Gounghin qui accueillent des enfants déficients visuels venant de l'UN-ABPAM).

- 3. Les écoles dites inclusives** intègrent dès la première année d'enseignement, les ESH et les enfants dits « normaux ». Ce type d'inclusion directe est courant dans l'enseignement des ESH auditifs. Les ESH sont directement intégrés dès la première année de leur scolarité avec les groupes des enfants dits normaux. L'accent est mis sur la formation de l'enseignant qui utilise la double modalité de l'acte de la parole et celui du langage des signes. Ces écoles sont préalablement aménagées pour accueillir les enfants (infrastructures, matériel, formation des enseignants). L'inclusion peut se faire directement ou à travers les CTIS -Cas de Tanghin Dassouri et du CEFISE.

1.3. Des statistiques déficientes et difficiles à construire

1.3.1. Les enquêtes statistiques

Le premier élément en matière de développement de politique éducative destinée spécifiquement aux enfants en situation de handicap est de déterminer leur nombre, leurs caractéristiques, l'origine de leur handicap et sa sévérité tout en portant un regard sur l'environnement socioéconomique et éducatif. Les statistiques disponibles sont pauvres, difficilement comparables dans le temps et non exploitables pour compléter un cadre référentiel. Enfin, aucun ministère ne dispose de statistiques fiables sur le plan national et utilisables dans leurs champs d'application.

a- Le Recensement général de la population et de l'habitat de 2006

Le Recensement de 2006 est un tournant raté dans le dénombrement des enfants en situation de handicap. Malgré un coût très élevé, il n'a pas été possible de faire ressortir des statistiques jugées fiables à tous les niveaux.

D'abord, le RGPH recense une population de personnes handicapées trop faible (1,5% de la population) comparativement aux moyennes nationales estimées autour de 15% dans chaque pays par l'OMS qui souligne que 5,1% des enfants âgés de 0 à 14 ans sont en situation de handicap et 90% d'entre eux ne seraient pas scolarisés¹⁹.

Les statistiques disponibles sur le handicap au Burkina Faso renseignent peu et mal sur la situation des enfants. Seul l'INSD a produit quelques chiffres issus du Recensement de la

¹⁹ Source : Rapport mondial sur le Handicap 2011, OMS-Banque Mondiale.

population et de l'habitation (RGPH) dans son étude socio-économique²⁰. Les chiffres sont reproduits ci-après.

Tableau n°2. Proportion (%) des enfants (0-17 ans) en situation de handicap selon la région.

Régions	Garçons	Filles	Total
Boucle du Mouhoun	7,3	7,4	7,4
Cascades	3,3	3,4	3,4
Centre	11,4	11,3	11,4
Centre Est	9,1	9,1	9,1
Centre Nord	9,9	10,1	10,0
Centre Ouest	9,4	9,0	9,2
Centre Sud	6,0	6,2	6,1
Est	8,4	8,4	8,4
Hauts bassins	7,4	7,5	7,4
Nord	9,8	10,2	10,0
Plateau central	6,0	6,0	6,0
Sahel	6,5	6,5	6,5
Sud-Ouest	5,4	5,1	5,2
Burkina Faso	100,0	100,0	100,0

Source : INSD. RGPH 2006 - Situation socioéconomique des enfants et des jeunes au Burkina Faso. Thème n°11 – Octobre 2009

Le tableau n°2 montre une assez grande cohérence sur la ventilation selon le genre, mais des résultats différents selon l'appartenance géographique des enfants. C'est dans les zones les plus peuplées (le Centre, le Centre-Est, le Centre-Nord, le Centre-Ouest, la Boucle du Mouhoun, les Hauts Bassin et le Nord) que l'on retrouve la plus grande proportion d'enfants handicapés sans que l'on sache quelle zone (urbaines ou rurales) est la plus touchée. Il est impossible de descendre à un niveau plus bas (la commune par exemple) sans sacrifier la qualité des données, déjà très faible.

²⁰ Situation socio-économique des enfants et des jeunes, RGPH INSD, octobre 2009.

Tableau n°3. Ventilation des ESH (0-17 ans) en fonction du niveau d'instruction et du lieu de résidence (% , 2006)

Niveau d'instruction	Lieu de résidence		
	Urbain	Rural	Total
Aucun	51,9	81,4	75,5
CP1	1,2	0,3	0,4
CP2	5,7	3,3	3,8
CE1	5,8	3,5	4
CE2	6,8	3,2	3,9
CM1	5,7	2,6	3,2
CM2	5,3	2	2,7
1er cycle	6,2	2,2	3
Secondaire et plus	11,3	1,5	3,4
Total	100,0	100,0	100,0
<i>Effectifs</i>	<i>6 889</i>	<i>29 912</i>	<i>36 801</i>

Source : INSD. RGPH 2006 - Situation socioéconomique des enfants et des jeunes au Burkina Faso. Thème n°11 – Octobre 2009

Le tableau n°3 apporte une confirmation du faible intérêt de l'école pour attirer les enfants en situation de handicap. D'une manière globale, plus des trois quarts des ESH n'ont fréquenté aucune école. Plus important encore est l'écart entre les deux zones d'environnement des enfants. Les enfants en zone urbaine ont plus de chance d'aller plus loin et 11,3% d'entre eux ont atteint un niveau secondaire en zone urbaine contre à peine 1,5% en zone rurale.

b. Les enquêtes nationales par sondage – INSD

D'autres enquêtes offrent des opportunités d'une meilleure connaissance de la situation des ESH.

- **La première d'entre elles est l'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (EICVM) dont la dernière, réalisée en 2009, a intégré la question du handicap.**

L'EICVM est une enquête d'envergure nationale qui couvre un échantillon de plus de 9 000 ménages. Les résultats de cette enquête donnent un effectif proche de 2 850 000 handicapés. Le tableau 4 donne la répartition par type de handicap et identifie les principales catégories de handicap. Le premier handicap au Burkina Faso regroupe les personnes souffrant d'un handicap visuel (33,7%) devant celles souffrant d'un handicap moteur (24,1%) et auditif (16,7%).

Tableau 4. Répartition des handicapés par type de handicap, Burkina Faso, 2009

Type de Handicap	Effectif	Fréquence
Visuel	959 122	33,7%
Moteur	686 046	24,1%
Auditif	476 519	16,7%
Mental	364 140	12,8%
Autres	299 268	10,5%
Lépreux	34 982	1,2%
Manchot	29 130	1,0%
Total	2 849 207	100,0%

Source : EICVM 2009, INSD.

Il faut ajouter que les données ne peuvent pas être ventilées à un niveau plus fin que celui de la région. En raison d'obstacles financiers importants (coût élevé pour un échantillonnage réalisé dans de bonnes conditions scientifiques), il est impossible d'obtenir des données stables et fiables au niveau provincial et communal. En effet, la taille de l'échantillon dans les provinces et les communes n'est pas assez grande pour permettre de produire des résultats à un niveau fin de désagrégation. C'est un facteur de blocage important pour l'élaboration de politiques accompagnées de stratégies fiables à un niveau décentralisé. Enfin, autre facteur très important, **l'INSD affirme n'avoir pas rencontré de difficultés majeures dans l'identification des personnes handicapées pour autant que le handicap soit visible.**

Enfin, la même enquête produit quelques données statistiques sur le lien entre handicap et scolarisation. Sur le plan national, 61,1% des enfants qui ont entre 3-17 ans ne sont pas scolarisés ou n'ont jamais fréquenté une école. Ce chiffre augmente de plus de 10 points en ce qui concerne les enfants handicapés pour atteindre 72,5%. Parmi ces enfants 81% vivent dans un environnement rural.

Tableau n°5. Ventilation des Enfants ESH et non ESH âgés de 3 à 17 ans en fonction du niveau d'instruction et du lieu de résidence, Pourcentages, 2009

Niveau d'éducation	Milieu de résidence		Enfants handicapés			Enfants "normaux"			Tous les enfants		
			classe d'âge éducation de			classe d'âge éducation de			classe d'âge éducation de		
	Urbain	Rural	3-5 ans	6-12 ans	13-17 ans	3-5 ans	6-12 ans	13-17 ans	3-5 ans	6-12 ans	13-17 ans
Aucun niveau	35,6	80,9	100,0	71,3	66,2	97,8	47,7	51,9	97,7	48,7	49,8
Préscolaire	0,0	0,2	0,0	0,3	0,0	1,3	0,5	0,1	1,3	0,5	0,2
Primaire	45,6	16,2	0,0	28,0	18,6	0,9	50,1	30,0	0,9	49,8	33,9
Secondaire 1er cycle	18,5	2,6	0,0	0,4	15,1	0,0	1,6	16,7	0,0	0,9	15,2
Secondaire 2nd cycle général	0,3	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : EICVM 2009, INSD.

Les données du tableau n°5 doivent être regardées avec précaution. Les tranches d'âge entre les ESH et les non ESH ne sont pas forcément les mêmes, car celle des ESH est plus large en raison de la possibilité qui leur a offert d'entrer plus tard ans le cycle. Toutefois, quelques données montrent que les ESH sont relativement exclus de l'école. Ainsi, 71,3% des ESH qui ont l'âge légal d'être au primaire n'ont jamais fréquenté d'école, alors qu'ils ne sont que 47,7% pour les enfants non handicapés. En outre, 28% des ESH en âge du premier cycle fréquentent une école primaire contre 50% pour les non ESH. Le chiffre le plus surprenant est la proportion d'ESH au 1^{er} cycle (15,1%) et l'écart moins important avec les non ESH (16,7%). Il semble nous éclairer sur le fait que le nombre d'ESH qui participe au 1^{er} cycle du secondaire est proportionnellement plus important que celui des non ESH. Un résultat encourageant à mettre en valeur dans le cadre d'une communication sur les capacités et la réussite scolaire des ESH.

Le tableau n°6 a trait à la ventilation des ESH selon la nature de leur handicap et leur niveau scolaire. Les chiffres sont impressionnants et soulignent à quel point le degré d'exclusion est élevé : la totalité des ESH dont le handicap majeur est d'être manchot ne va pas à l'école, 82% des handicapés auditifs ne la fréquentent pas. Par ailleurs, 86% des handicapés mentaux n'ont aucun niveau scolaire comme 72% des handicapés moteurs. La moitié des handicapés visuels et des lépreux sont inscrits à l'école. Ces chiffres montrent à quel point la marginalisation de ces enfants est importante et combien leur insertion dans leur vie d'adulte est presque rendue impossible. La plupart d'entre eux ne dépassent pas le niveau du primaire.

Tableau n°6. Répartition des ESH de 3-17 selon le niveau de scolarisation et le type de handicap

Niveau d'éducation	Handicap majeur							Total
	Moteur	Manchot	Visuel	Lépreux	Auditif	Mental	Autres	
Aucun niveau	72,1	100,0	50,8	49,8	81,9	86,4	64,6	72,5
Préscolaire	0,7							0,2
Primaire	17,2		31,0	50,2	18,1	13,6	32,3	21,7
Secondaire 1er cycle	9,7		18,2				3,1	5,6
Secondaire 2nd cycle général	0,3							0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : EICVM 2009, INSD

▪ ***Les enquêtes démographiques et de santé EDS menées par l'Institut Nationale de la Statistique et de la Démographie***

Ces enquêtes ont lieu tous les 5 ans et la dernière s'est tenue en 2010(EDS IV). Ces enquêtes n'intègrent pas le volet handicap et le questionnaire utilisé est lourd. Il laisse peu de place,

malgré sa thématique proche du handicap, à l'ajout de questions spécifiques, notamment celles sur le handicap.

1.3.2. Le Recensement communautaire - Les ONG et les associations -

Les ONG et associations qui interviennent dans le domaine du handicap ont une grande expérience qui mériterait d'être capitalisée. Il s'agit notamment des expériences des ONGs Handicap International et Light for the World

- **Handicap International**

L'ONG Handicap International est le leader dans le monde en matière d'expérience de gestion du handicap. Au Burkina Faso, cette ONG internationale, dans le cadre du projet de « Promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap au Burkina Faso », a mené une expérience pilote dans 10 Circonscriptions d'éducation de base (CEB) de la Province du Kadiogo (Tanghin Dassouri, Komsilga, Komki-ala, Koubri, Pabré, Saaba, Ouaga 6, Ouaga 8, Ouaga 9 et Ouaga 12).

En appui avec le MENA et à travers la DDEB / SPEI, ce projet d'une durée de trois ans a permis d'identifier 808 enfants handicapés de 0 à 16 ans dont 529 ont pu être orientés dans le milieu scolaire tandis que les autres ont été dirigés vers des structures spécialisées.

Dans la circonscription de Garango 1 (province du Boulgou – région du Centre-Est), ce sont 330 ESH²¹ qui ont été identifiés en 2011-2012 sur 7 191 élèves²², soit 5% des effectifs scolarisés. Le nombre d'enfants identifiés dans la circonscription de Tanghin Dassouri (région du Centre), pour la même année est de 196 ESH sur 14 182 élèves (1,4%).

L'approche de HI repose surtout sur les Comités villageois de développement, conseillers municipaux, Organisation de promotions de personnes handicapées, formés à l'avance sur l'outil d'identification. Ces acteurs qui connaissent leur zone de résidence et les familles où vivent les ESH du fait de leurs fonctions dans la société. Ils sillonnent habituellement le village ou le quartier pour les besoins d'information ou de collecte de données pour le compte du conseil municipal ou dans le cadre des campagnes de vaccination. Une fois les pressentis handicapés identifiés, il ne reste plus aux enquêteurs qu'à visiter les familles dans lesquelles un enfant en situation de handicap est susceptible de se trouver. Ce type d'enquête permet d'une part de mieux identifier les enfants (mais c'est sur un modèle intrusif) et d'autre part d'amoindrir les coûts de l'enquête puisque les familles sont ciblées préalablement.

²¹ Tableau sur la situation scolaire des ESH identifiés (6-12 ans) ; CEB Garango N°1, 2011/2012

²² Statistiques scolaires 2011-2012, DPEBA Boulgou

Encadré n°1. Quelle différence de définition du handicap entre le recensement et l'EICVM ?

Le recensement de 2006 a défini le handicap comme « une insuffisance ou une déficience des capacités physiques et/ou mentales d'un individu. Ces insuffisances peuvent être congénitales ou acquises ». Ainsi, le déficient mental est toute personne atteinte de trouble et de désordres mentaux ou toute personne atteinte d'insuffisance congénitale des facultés intellectuelles (encéphalopathie).

La question qui était posée pour l'identification des personnes handicapées est la suivante :

(NOM) souffre t'il/elle d'un handicap quelconque ?

Encercler le code correspondant

0 = Aucun handicap 1 = Handicapé membre supérieur 2 = Handicapé membre inférieur

3 = Déficience mentale 4 = Aveugle 5 = Sourd/Muet 6 = Autres

Ainsi les 5 catégories de handicaps ont pu être identifiées. Une catégorie, « Aucun handicap », est mentionnée pour les personnes qui ne souffrent d'aucune infirmité. Si un individu souffre de plusieurs handicaps, seul le handicap majeur est retenu. Dans la catégorie « Autre » on retrouve tous les autres types de handicap non énumérés : lépreux, bègue et albinos.

L'EICVM a retenu la même définition que le RGPH, mais elle est plus détaillée que dans le RGPH.

La question posée était la suivante :

« [NOM] souffre-t-il d'un handicap majeur / principal? »

Les modalités de réponses sont les suivantes :

1-Aucun handicap 2-----Moteur 3-----Manchot 4-----Visuel
5-----Lépreux 6-----Auditif 7-----Mental 8-----Autres

La catégorie « Lépreux » a été ajoutée. La catégorie « Auditif » qui représente celle des sourds et des muets porte un peu a confusion et l'on pourrait l'assimiler de façon erronée aux sourds uniquement.

Dans les deux types d'enquête, il est important de considérer que le nombre de personnes handicapées dans le foyer et la nature du handicap reposent sur un modèle déclaratif. Un handicap visible pourra soit être déclaré soit caché. Enfin, les parents et les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'identifier le type de handicap, surtout quand celui-ci est invisible. Enfin, sans doute, une bonne partie d'entre eux ne savent même pas qu'un de leurs enfants est handicapé.

Ces éléments peuvent être source de sous-estimation de l'effectif des handicapés.

En revanche, les enquêteurs sont réellement formés à une pré-identification du handicap et ils savent comment orienter les parents une fois un enfant handicapé détecté.

Les enfants identifiés sont ensuite confiés aux soins des agents de santé qui se chargent d'évaluer la nature et le degré du handicap. Une équipe pluridisciplinaire réunie au sein du Conseil communal prend le relais et oriente les parents vers la forme de scolarisation la mieux adaptée. Cette équipe comprend des représentants du conseil municipal, de la CEB, des Ministères de l'action sociale et de la santé, de la Mairie, des Associations des mères éducatrices (AME), des parents d'élèves (APE) et des Organisations de et pour Personnes Handicapées (OPH).

Une fois l'enfant inscrit à l'école, le directeur et l'enseignant remplissent une fiche d'identification conservée par l'administration. Cette fiche reprend les informations sur l'élève et son environnement dans la salle de classe, ses parents et le type de handicap.

Une analyse des résultats des identifications laisse percevoir un éventail large des types de handicap qui varie d'une organisation à une autre même pour des structures ayant le même partenaire technique et financier. Ceci interpelle sur la nécessité d'harmoniser les critères de classification des types de handicap.

- **Light for the World - Autriche**

Light for the World est une autre ONG spécialisée en Réadaptation à Base Communautaire (RBC) qui intervient au Burkina Faso à travers deux projets à Manga et Garango (région du Centre-Est).

L'ONG a signé une convention avec le MENA et intervient en tant que partenaire technique et financier dans les deux communes. Le projet à Manga a pour objectif de promouvoir l'éducation des enfants en situation de handicap dans 7 écoles qui relèvent de l'enseignement catholique et toutes les écoles publiques du Diocèse de Manga.

En partenariat avec l'OCADES (Organisation catholique pour le développement et la solidarité) de Manga, le projet correspond à une zone d'interventions des programmes de réadaptation à base communautaire en collaboration avec les autorités administratives locales fortement impliquées.

Plusieurs étapes sont nécessaires à la bonne réalisation du projet :

- Sensibilisation des familles (terme préféré à parents)
- Tous les élèves inscrits dans les écoles catholiques subissent une visite médicale pour détecter les problèmes d'audition
- Identification des enfants en situation de handicap après consultation
- Orientation des enfants et inscriptions dans les écoles catholiques
- Modification des infrastructures en extérieur et intérieur pour les adapter au handicap
- Renforcement des capacités des enseignants et des encadreurs pédagogiques
- Prise en charge et suivi psychosocial des ESH

La stratégie d'identification est explicitée dans un guide d'identification à base communautaire qui tient compte de la complexité des situations et celles de la barrière culturelle²³. Elle repose sur une enquête de type porte-à-porte effectuée par un agent recenseur qui couvre la zone considérée (village, secteur et quartier).

L'agent doit avoir des qualités d'écoute et une très bonne compréhension des phénomènes liés au handicap, aux coutumes de la communauté et faire preuve de psychologie à l'égard des familles lors de la passation des questionnaires. Il lui est demandé de se tourner d'avantages vers les mères, plus complices avec leurs enfants et plus faciles d'accès sur leurs réponses au handicap.

Dans la circonscription de Garango 1 (Province du Boulgou – Région du Centre-Est), ce sont 330 ESH²⁴ qui ont été identifiés en 2011-2012 sur 7 191 élèves²⁵, soit 5% des effectifs scolarisés. Le nombre d'enfants identifiés dans la circonscription de Tanghin Dassouri (Région du Centre), pour la même année est de 196 ESH sur 14 182 élèves (1,38%).

A Gaoua par exemple, ce sont 2267 enfants en situation qui ont été identifiés entre 2008 et 2012 et dont 60 ont été insérés dans 22 écoles primaires et 70 en maternelle.

Dans le cadre de son projet, Light for the World utilise deux outils de collecte pour identifier les ESH, à savoir :

- Un questionnaire de recensement général des enfants de la concession qui permet de connaître le nombre d'enfants par famille/concession : nombre, genre, âge.
- Un questionnaire sur l'identification de l'ESH : identité, âge, sexe, type de déficience, origine de la déficience, traitements administrés, attentes de la personne concernée et de la famille, personne de contact en cas de besoin (chef de ménage).

Quelle différence entre les approches de Handicap International et de Light for the World

L'ONG Light for the World se base sur une démarche de David Werner²⁶ pour identifier les types de handicaps.

La démarche implique des questionnaires obéissant à une logique classique (prétests, reformulation de certaines questions selon les résultats du prétest, collecte de l'information en langue locale). Ce type de recensement à la différence de Handicap international repose sur du porte-à-porte. Les enfants en situation de handicap n'ont pas été préalablement identifiés. Il s'agit plus d'un recensement sur une aire géographique réduite que d'un recensement communautaire de type Handicap international. L'identification des handicapés selon la méthode Light for the World pourrait s'avérer plus coûteuse que celle

²³ Préalablement, il faut s'assurer que les appellations des types de déficiences à identifier existent dans la langue locale et n'ont pas de connotations péjoratives ou à défaut définissent le concept au sein de la communauté ou encore traduisent la réalité sociale de la déficience au sein de la communauté. Source : document Light for the world.

²⁴ Tableau sur la situation scolaire des ESH identifiés (6-12 ans) ; CEB Garango N°1, 2011/2012

²⁵ Statistiques scolaires 2011-2012, DPEBA Boulgou

²⁶ L'enfant handicapé au village: guide à l'usage des agents de santé, des agents de réadaptation et des familles, David Werner, Handicap International, 1991. L'introduction du livre est disponible en téléchargement sur le lien http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/EnfantHandicapeVillage/French_disabled_village_children_intro.pdf

de Handicap international, mais permet a priori d'atteindre plus sûrement tous les enfants handicapés de la zone concernée.

1.3.3. Les statistiques sectorielles insuffisantes pour soutenir une politique sectorielle en faveur de l'éducation inclusive

Cette absence de statistiques limite tout plaidoyer et prise de conscience par la majorité des décideurs de la situation délicate des enfants handicapés. Il n'est pas étonnant que ce déficit d'information entraîne une absence de stratégie et au-delà, un manque d'intérêt des acteurs (bailleurs de fonds y compris), pour cette forme d'éducation particulière. Aucune des missions conjointes de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) n'a jusqu'alors été concernée par cette forme d'exclusion de l'école. Aucune recommandation n'a été formulée pendant les deux premières phases du PDDEB et aucun des groupes de réflexion qui animent la vie du PDDEB (Accès, Qualité et Pilotage) n'a porté la moindre réflexion sur cette thématique. De fait, les aspects quantitatifs sur l'accès à tous les enfants sont abordés sous l'angle des constructions scolaires (normalement, toutes les écoles doivent être équipées de rampes d'accès) sans toutefois jeter un œil sur les situations particulières.

- Les documents de base du PDDEB n'ont jamais abordé l'éducation inclusive comme une thématique à part sur laquelle un regard particulier est nécessaire. Son successeur (le Programme de développement stratégique de l'éducation de base – PDSEB 2011/20) tente de rectifier le tir en intégrant un sous-programme (1.6) sur l'éducation inclusive dans le programme 1 « Accès à l'éducation de base formelle ». La conséquence est qu'il n'existe pas de dispositif d'orientation scolaire, peu de structures d'accueil, des moyens insuffisants et des enseignants peu ou pas qualifiés. Le secteur de l'éducation inclusive est abandonné aux organisations de la société civile qui tentent à la fois d'orienter les décisions politiques avec une présence forte dans certains ministères, en particulier celui de l'action sociale et la solidarité nationale, et de jouer la carte de la proximité avec les ESH sous la forme d'une présence terrain indispensable, mais insuffisante compte tenu des besoins inégaux et importants sur le territoire.

a. Au sein du Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale

La Stratégie nationale de protection et de promotion des personnes handicapées (SN-3PH) mise en œuvre par le Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale est construite sur 4 axes stratégiques d'intervention :

- Axe stratégique 1 : Renforcer les capacités organisationnelles et institutionnelles des Organisation des personnes handicapées (OPH).
- Axe stratégique 2 : Renforcer la visibilité des OPH et des PSH.
- Axe stratégique 3 : Améliorer la participation citoyenne des PSH en appliquant les droits des PSH.
- Axe stratégique 4 : Développer les échanges entre les OPH.

Ces axes stratégiques, qui se focalisent essentiellement sur l'organisation, la structuration et la visibilité des OPH, sont une opportunité pour améliorer l'organisation et l'ancrage institutionnel des OPH.

La Direction des études et de la planification du MASSN est l'organe central qui centralise la production statistique du Ministère. Elle produit annuellement un annuaire statistique dans lequel on peut trouver quelques informations quantitatives sur les handicapés. Ces données sont très partielles puisqu'elles proviennent des personnes handicapées qui se présentent spontanément dans les services du ministère (au niveau central et déconcentré) pour solliciter un appui. Aucune autre source d'information n'est disponible.

La loi n° 012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 prévoit la création d'une carte d'invalidité au profit des personnes handicapées. Cette carte permettra à leur détenteur de bénéficier de certains avantages en matière de santé, d'éducation et de transport (par exemple un accès gratuit aux transports en commun publics pour le passager et sa moto). Son obtention nécessitera le dépôt d'un dossier au sein d'une structure du Ministère et une visite (contrôle) médicale.

On notera qu'une fois encore, il s'agit d'une forme de recensement de type volontaire, mais qui devrait se révéler positif sur le dénombrement des personnes handicapées pour autant que l'information circule et que des mesures d'accompagnement soient prises en compte dans le suivi des personnes (diffusion de l'information sur les droits des personnes handicapées et énumération exhaustive des avantages retirés par la carte).

Néanmoins, il apparaît que les dossiers resteront au stade « papier ». Il n'est pas prévu de créer et gérer une base de données qui permet de : (i) faire rapidement un état des lieux de la situation dans une commune ou même une entité plus large et (ii) faire un suivi adéquat de l'évolution du nombre des ESH et leur prise en charge dans ces localités.

Un recensement des personnes handicapées était prévu dans le courant de l'année 2012, sous la tutelle du DPPPH (Direction de la Protection de la Promotion des Personnes handicapées) avec un financement de l'UNICEF. Pour des raisons budgétaires, ce recensement n'a pas pu avoir lieu, mais il est inscrit dans le plan d'action de l'UNICEF de 2013.

Image : Carte d'invalidité – Création en cours

b. Au sein de la Direction générale de l'information et des statistiques – Ministère de la santé

La Direction générale de l'information et des statistiques (DGIS) gère l'annuaire statistique de la santé, une parution annuelle qui fait le point sur les informations contenues dans les registres de consultations de l'ensemble des formations sanitaires (publiques et privées). Il ne s'agit donc pas d'un recensement, mais d'un inventaire des consultations des patients. Aucune information sur la population handicapée n'est disponible et compte tenu de la nature de la collecte des données, il n'est pas possible d'intégrer un volet handicap à l'annuaire.

c. Le Dispositif au MENA – Les pistes à suivre

Il ne s'agit plus de recenser les enfants en situation de handicap, mais de compter ceux qui ont intégré le système éducatif.

▪ ***La Direction des études et de la planification (DEP) au cœur du dispositif ...***

A ce jour, il n'existe aucune statistique disponible à la DEP, qui recueille les informations scolaires en trois temps : d'abord **une « enquête rapide »** qui se déroule en octobre, ensuite une enquête plus développée qui sert de base à la construction de « l'annuaire statistique du MENA » qui fait l'objet principal de la « journée de la statistique », et enfin, **une enquête qui porte sur les données du non formel** qui se déroule chaque année en avril.

L'enquête la plus aboutie est celle qui se déroule en octobre/novembre et qui porte sur les informations détaillées par élève. Elle permet de recueillir des informations sur les enseignants. Elle ne contient pas d'information spécifique sur les ESH mais elle est flexible, car la DEP possède les moyens humains d'ajuster le questionnaire sur des besoins spécifiques. Il est possible d'ajouter une fiche de collecte spécifique à la question du handicap, en annexe du questionnaire. Le processus de collecte est rodé depuis plusieurs années. Le réseau et la chaîne statistique de collecte est bien en place et la DEP a déjà montré à maintes reprises sa capacité à s'adapter. Elle a par exemple aussi intégré des questions spécifiques aux enfants orphelins de parents ayant eu le sida.

Le directeur a manifesté un fort enthousiasme à recueillir les informations sur les enfants scolarisés et souffrants d'un handicap, pour autant, que sa direction dispose d'un accompagnement financier pour organiser la saisie de ce volet spécifique. Enfin, il a rappelé l'obligation du service responsable au sein du MENA de définir les indicateurs souhaités et de poser les bases de l'information recueillie (métadonnées, objectifs, cibles).

L'enquête sur l'éducation non formelle n'intègre pas de volet spécifique sur le handicap. En revanche, il est possible d'obtenir des informations partielles sur des centres d'alphabétisation qui organiseraient des formations spécifiques aux personnes handicapées (en braille par exemple).

Le problème posé à la Direction des études et de la planification du MENA est double : recenser les enfants en situation de handicap et le faire selon la nature du handicap. Il n'est pas dans les compétences de la DEP d'identifier les différents types de handicap rencontrés dans les salles de classe. Il n'est pas certain que l'enseignant puisse le faire sans une formation au préalable ou pour le moins, avoir été informé des différents cas possibles.

L'idéal serait d'avoir des informations remontées par les services de santé et de proximité de l'école au cours d'une visite médicale en début d'année (au moment du recrutement des enfants par exemple, une information qui est souvent remontée par le biais des directeurs d'écoles interrogés).

A défaut d'utiliser les compétences du Ministère de la santé, le seul moyen disponible sera d'informer les enseignants des handicaps susceptibles de se présenter à eux et sans pouvoir en évaluer la gravité, ils seront capables de les recenser. Ce sera aussi l'occasion de rencontrer les parents avec le directeur pour évaluer les adaptations possibles.

La DEP au moment de l'organisation de sa journée de la statistique pourra ensuite organiser la collecte des informations. Nous suggérons l'utilisation d'une fiche de collecte préparée en collaboration avec le SPEI et d'autres acteurs intervenant dans le monde du handicap (Handicap international, Light for the World, Fondation Liliane, Sensorial Handicap Coopération, Save the Children).

La DEP se chargerait de la collecte, du contrôle et du traitement des données aux mêmes titres que les autres informations qu'elle a l'habitude de collecter. Son service statistique produira ensuite les indicateurs qui devraient être intégrés à l'annuaire pour être suivis par le PDSEB et discutés en mission conjointe de suivi et le Service de la promotion de l'éducation intégratrice (SPEI) pour identifier les éléments stratégiques et opérationnels à reconsidérer.

▪ ***La Direction générale de l'enseignement de base en force d'appoint...***

La DGEB a disposé pendant un temps de statistiques recueillies au moment du rapport de rentrée (et de sortie), mais à aucun moment elle n'a été en mesure de récupérer de l'information précise sur les enfants en situation de handicap.

Pour preuve, les indicateurs de collecte de l'information dans les CEB expérimentant l'éducation inclusive diffèrent quelques fois d'une CEB à une autre.

En outre, le SPEI a tenté en 2009 de récupérer des informations en les collectant auprès des directions provinciales. Mal préparé, le service n'a pas eu le retour escompté (problème d'identification dans les classes, processus lourd et complexe de collecte qui passe par les CEB puis les directeurs pour remonter jusqu'au niveau provincial) et il n'a pu identifier que 6 000 élèves en situation de handicap. Un tel chiffre est loin de la réalité en le comparant avec celui obtenu lors de la collecte des données sur 13 CEB du Kadiogo et du Boulgou et 23 structures privées d'EI qui font ressortir 6 447 ESH dans les écoles recensées.

Des discussions tripartites ont eu lieu entre le SPEI, Handicap international et la DEP sur des indicateurs à construire, mais ils ne sont restés qu'à l'état embryonnaire.

L'évolution lente des outils réside dans la difficulté à appréhender les missions du SPEI qui sont peu précises au regard de l'article 13 de l'arrêté n°2006-0005/MEBA/SG/DGEB portant organisation et fonctionnement de la DGEB. Conformément à cet article, le service de la promotion de l'éducation intégratrice (SPEI) est chargé de :

- ✚ La coordination, la supervision, l'élaboration et l'exécution du Plan d'action du Service ;
- ✚ L'élaboration des bilans périodiques des activités et de la proposition de développement de compétences en matière d'aides spécialisées à dominante pédagogique et à dominante rééducative;
- ✚ La proposition d'une stratégie de développement d'un partenariat entre l'école intégratrice, la communauté et le personnel spécialisé;
- ✚ L'exécution des dépenses et la gestion des ressources allouées au service.

En terme de budget, les ressources du SPEI sont plus que limitées en dehors de l'appui de Handicap international dans la mise en œuvre du projet. Une analyse du plan d'action 2011-2012 de la DDEB fait ressortir un montant de 162.082.000 pour les interventions en éducation inclusive, dont 76% pour les infrastructures et l'équipement. Le reste du budget est réparti entre les formations, la sensibilisation et l'appui aux ONG intervenant en EI (8 910 000 FCFA, 5%) et les activités de sensibilisation et de formation (1 800 000 CFA, 11%).

1.4. Un contexte juridique favorable, mais peu utilisé

L'analyse de la problématique juridique dans l'éducation inclusive s'apprécie au sein d'un système juridique complexe dans lequel les acteurs, les institutions et les populations jouent un rôle primordial avec en toile de fond la question de l'articulation entre le droit des populations (des usagers) et les institutions qui assurent la production de services éducatifs. Ces droits restent liés aux droits au travail, aux soins et à la famille.

Elle appartient à la problématique plus générale des Droits de l'homme, un concept qui naît dans l'Angleterre du XVIIe siècle. Elle est confirmée au XVIIIe siècle dans la Déclaration des

droits de Virginie (1776) et dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). D'autres textes interviendront en marge pour spécifier la référence du Droit (des secteurs dans le champ humain comme celui de l'éducation) et les personnes ciblées (des minorités ou encore les enfants par exemple). Il faudra attendre 1948 pour introduire la notion de Droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et pour qu'elle soit confirmée dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1989, ratifiée par le Burkina Faso. Cette Convention confirme le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement primaire, l'accès à l'école et à un enseignement de qualité (articles 28 & 29), la non-discrimination (article 2), le Droit de l'enfant à la vie, à la survie et au développement (article 6). La CDE met l'accent dans son article 23 sur l'obligation des Etats de prendre en compte l'éducation des enfants handicapés de manière à leur garantir un accès gratuit « *de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel* ».

Enfin, il existe un autre texte fondamental qui assoit le Droit à l'éducation : le Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels (1966 et entré en vigueur en 1976). Sa représentation organique en charge de son suivi est assurée par le Comité des droits économiques sociaux et culturels qui consacrera, dans son observation générale 13, le Droit à l'éducation.

Cet article est considéré comme le plus approfondi dans l'établissement du Droit à l'éducation. Il intervient dans un contexte international au sein duquel l'approche développement est jusqu'alors dominée par les stratégies de politiques d'ajustement structurel qui concentrent de nombreux reproches, comme celui de prendre insuffisamment en compte la dimension humaine. L'une des ouvertures lancées par les acteurs du développement est de confirmer le rôle central joué dans toutes politiques de développement par la personne humaine et de la placer au centre des stratégies de lutte contre la pauvreté. La personne humaine a le droit d'avoir accès à une éducation de qualité. L'utilisation de ce droit lui permet une insertion sociale facilitée tout en luttant contre toutes les formes d'exclusion. « *Les exclusions sont liées entre elles, elles s'accumulent et empirent.*

Comment peut-on imaginer qu'un enfant handicapé qui n'est pas allé à l'école, car il n'y avait pas de transport adapté, pas de bâtiment scolaire accessible, pas d'endroit dans la salle de classe adapté à ses besoins, pas d'écoles spécialisées, pas de formation ou de travail pour les instituteurs spécialisés, pas d'éducation inclusive, pas de service d'éducation spécialisée au ministère de l'éducation, un enfant qui plus tard dans la vie n'aura reçu aucune formation professionnelle, car il n'a pas eu l'éducation élémentaire suffisante – comment quelqu'un pourrait-il imaginer que cet enfant, une fois adulte, pourra trouver un travail ? Il ou elle aura souffert d'un trop-plein d'exclusion. »²⁷

En 2006, l'Assemblée générale de l'ONU adopte le protocole de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Ce texte consacre une avancée majeure en matière de

²⁷ ILO (2002) *Disability and Poverty Reduction Strategies*, <http://www.imf.org/external/np/TSRPGen/2002/eng/091102.pdf>

droits des personnes en situation de handicap dans le monde (pour les populations dont les gouvernements ont ratifié le protocole) en visant « *la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme par toutes les personnes handicapées* »²⁸.

L'article 18 prend en compte de manière spécifique le droit des personnes handicapées sans toutefois évoquer le handicap comme source de discrimination possible en son article 1²⁹. L'article 24 consacre la reconnaissance par les Etats du droit des personnes handicapées à l'éducation au sein d'un système éducatif qui pourvoie à leur insertion scolaire à tous les niveaux. Dans le respect de l'égalité des chances, les gouvernements doivent prendre des mesures appropriées pour assurer une formation de qualité (notamment en langage des signes et en braille) destinée aux enseignants et au personnel éducatif qui les encadrent.

Enfin, les États partis veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.

Au Burkina Faso la notion de Droit en éducation inclusive n'est pas exclusive. Elle fait partie de l'ensemble du droit à l'éducation reconnu pour l'ensemble des enfants du pays dans la Constitution de 1991 à travers l'Article 27 : « Tout citoyen a le droit à l'instruction ». La loi 12-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées prend en compte, en section II, consacrée au domaine de l'éducation, la dimension de l'EI dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaire, secondaire et universitaires du Burkina Faso (art, 9), mais passe toutefois sous silence l'éducation non formelle des jeunes et des adolescents/tes.

Elle fixe des pénalités aux personnes morales ou physiques en cas de manquement aux dispositions de la loi des articles relatifs à l'accès aux soins (personnes handicapées, titulaires de la carte d'invalidité, indigentes ou non), à l'éducation (inscription et accès physique aux infrastructures) et au transport (article 52), mais elle exclut toute possibilité de sanction à l'encontre de l'Etat et de ses démembrements : « *tout manquement aux dispositions (...) de la loi, par toute personne physique ou morale autre que l'Etat et ses structures est puni d'une amende de cinquante mille francs à cent mille francs CFA et en cas de récidive, d'une amende de cent mille francs CFA à deux cent mille francs CFA sans préjudice des dommages et intérêts* » (Art 52). En revanche, elle prévoit, dans ses articles 53 & 54, des amendes variant de 50 000 FCFA à 300 000 FCFA pour le licenciement ou le rejet de candidature pour motif injustifié de handicap par toute personne physique ou morale ou par toute personne responsable d'un service public.

1.4.1. Les instruments juridiques internationaux de l'éducation inclusive

Au plan international, l'approche inclusive en éducation remonte aux années soixante-dix. Elle vise à prendre en compte les besoins et les particularités des personnes présentant une

28 Pare Mona, "La convention relative aux droits des personnes handicapées : quel impact sur le droit international ?", Revue internationale de droit public, No. 3, 2009, 497 – 522.

29 « Les discriminations de toutes sortes, notamment celles fondées sur la race, l'ethnie, la région, la couleur, le sexe, la langue, la religion, la caste, les opinions politiques, la fortune et la naissance, sont prohibées » Art 1, Constitution du Burkina Faso.

déficience et à éveiller l'attention de la société sur le respect des différences et des choix individuels. L'approche inclusive se propose, de s'appuyer sur les potentialités des individus en lieu et place de ses difficultés et de ses impossibilités.

Différentes conventions internationales et chartes promulguées par les Nations unies³⁰ ont confirmé la notion de l'éducation comme droit fondamental reconnu à toute personne. Enfin, sur le plan national, l'analyse du contexte juridique de l'éducation inclusive nous conduit à examiner l'environnement du droit, son évolution et sa mise en œuvre depuis l'indépendance du Burkina Faso. Une histoire juridique dont il ressort qu'il y a une grande différence entre les intentions affichées et l'effectivité du droit sur le terrain, avec en toile de fond, un environnement culturel et socio-économique complexe.

a. La déclaration de Jomtien (1990) : les premiers jalons

L'éducation inclusive dispose de fondements juridiques dont la première renvoie à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien³¹ (Thaïlande). Cette Déclaration développe pour la première fois une vision moderne et globale de l'éducation pour tous, destinée à tous les enfants et les adultes sans discrimination. La Conférence donne aux Etats un rôle central dans le développement de l'éducation en leur demandant d'identifier les obstacles qui nuisent à l'inclusion des personnes en marge du système éducatif et de prendre des mesures pour les supprimer.

En outre, elle présente une vision globale de l'éducation qui consiste à rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité. Elle appelle à s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles.

Les premiers principes de porter l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques apparaissent en 1993 avec l'adoption par l'Assemblée générale de l'ONU d'une résolution portant sur les Règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées.

Ce texte est une simple déclaration politique sans envergure juridique. Il reconnaît toutefois en son article 24 consacré à l'éducation que « *Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* »³². Dans tous les cas, ce texte marque un départ important pour les réflexions qui ont généré les politiques de l'EI actuelles.

³⁰ 1971, déclaration des droits du déficient mental, 1975, Déclaration des Droits des personnes handicapées ; 1981, Années internationales des personnes handicapées ; 1983 à 1992, Décennie des NU pour les personnes handicapées ; 1989, Convention relative aux Droits de l'enfant.

³¹ Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien (Thaïlande 5-9 mars 1990). Publié par l'UNESCO pour le Secrétariat du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous

³² Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif ; Assemblée Générale des Nations unies, 13 décembre 2006

b. La Déclaration de Salamanque : l'Acte fondateur (1994)

Il faudra attendre juin 1994 et l'acte fondateur de la prise en compte réelle de l'éducation inclusive par les Etats avec leur engagement pris au cours de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque³³. Cette Conférence a pour thème les besoins éducatifs spéciaux en termes d'accès et de qualité et va poser les jalons d'une vision politique et stratégique de l'éducation inclusive en exigeant des gouvernements la mise en place d'une stratégie globale en éducation qui prend en compte les besoins spécifiques.

La Déclaration de Salamanque réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, et renouvelle l'engagement pris par la communauté internationale, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles. Elle formule des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale », destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ».

Déclaration de principes sans valeur juridique, ce texte est un tournant dans la prise en compte de l'éducation des enfants en situation de handicap en de nombreux points qui confirment :

- L'accès à tous les enfants à une école qui leur permet de conserver tout au long de leur existence un niveau d'éducation de base ;
- La nécessaire flexibilité des systèmes éducatifs et des programmes d'enseignement qui doivent s'adapter à un public divers avec des caractéristiques et des besoins différents ;
- L'accès aux écoles ordinaires aux enfants en situation de handicap ayant des besoins spécifiques. En outre, la Déclaration met en exergue la nécessité d'adapter les écoles ordinaires aux besoins de l'inclusion, de la lutte contre les discriminations dans le but d'atteindre les objectifs de l'Education pour tous et d'« édifier une société inclusive » ;
- La consécration des organisations communautaires, dont le rôle dans l'éducation intégratrice, aux côtés de la responsabilité des ministères de l'Éducation et des écoles.

c. Le Forum Mondial sur l'éducation (Dakar 2000)

Cette vision a été confirmée lors du Forum Mondial sur l'éducation (avril 2000 à Dakar) qui envisage l'inclusion comme un processus visant à prendre en compte et satisfaire la diversité

³³ Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture - Ministère de l'Éducation et des Sciences - Espagne

des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par : (i) une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et (ii) une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation.

Le Forum mondial sur l'éducation à Dakar confirme la réunion de Jomtien et l'engagement de la Communauté internationale à soutenir financièrement les Etats dans leurs initiatives pour la promotion de l'Education pour tous, une approche destinée à répondre aux besoins des états en prenant en compte les besoins des populations les plus pauvres et ceux des couches sociales les plus défavorisées. Le Forum met l'accent sur les besoins des enfants en situation vulnérable (enfants qui travaillent, populations nomades, minorités ethniques et linguistiques, enfants orphelins dont les parents ont été touchés par le VIH-Sida, enfants en situation de handicap et ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux). Il laisse entrevoir une porte d'entrée pour tous les enfants différents et qui n'ont pas le privilège de la normalité pour intégrer une école, apprendre le monde et leur donner plus de chance de réussir et s'intégrer dans la société en leur offrant des perspectives nouvelles. Pour la première fois, l'Education pour tous prend son sens et laisse aux Etats le soin de développer leur stratégie pour atteindre les deux objectifs annoncés.

1.4.2. La prise en compte du droit à l'éducation des ESH au Burkina Faso.

Au Burkina Faso, la prise en compte de l'éducation inclusive est une vision relativement récente. Elle est intimement liée à la situation des personnes handicapées, au regard que la société porte sur cette communauté désorganisée et, elle soulève des problèmes sociologiques, économiques et politiques. La situation reste marquée par d'importantes discriminations et inégalités socio-économiques tandis que l'accès aux droits fondamentaux (éducation, emploi, santé) demeure limité.

En outre, le Droit de personnes handicapées souffre d'un obstacle qui se perpétue depuis l'indépendance : la cohabitation entre le droit coutumier qui ne laisse que peu de chance aux enfants en situation de handicap et le droit institutionnel, moderne qui prend en compte les besoins d'une société moderne, démocratique et ouverte sur l'international.

Le pays a connu peu de développement jusque dans les années 2000. Tout juste, peut-on noter l'adoption de la Zatu³⁴ n°86-005/CNR/PRES du 16 janvier 1986 qui propose un éventail de mesures sociales destinées aux personnes handicapées dans les domaines de l'éducation, de la santé, des transports publics.

L'ordonnance accorde aux enfants en situation de handicap certains avantages sociaux :

- Une priorité à l'inscription dans les établissements scolaires et professionnels les plus proches de leur domicile ;
- Le bénéfice d'un recul systématique de la limite d'âge réglementaire pour la participation aux examens et l'octroi de bourses ;

³⁴ Pendant la période révolutionnaire, au lieu de parler de Loi, on parlait de Zatu.

- Le bénéfice de deux redoublements par cycle.

La Zatu s'accompagne de la création d'une carte d'invalidité qui procurait à son bénéficiaire des avantages dans l'accès au transport public et aux loisirs ainsi qu'une réduction ou suppression des frais de soins dans les centres sanitaires et l'exemption des frais de scolarité. De nombreuses difficultés ont compromis le succès de cette carte depuis sa mise en place.

La raison principale de ce manque de succès repose sur la très faible diffusion de l'information auprès des prestataires de services publics et privés (santé, éducation, transport). Dans le domaine de la santé, il était par ailleurs difficile pour les centres de santé d'estimer le degré de handicap et de porter un jugement sur la nature du handicap.

Pour ce qui concerne les transports, la privatisation de la régie de transport X9 et la liquidation de la Compagnie Faso Tour a laissé une place libre au secteur privé pour se développer, mais celui-ci n'a pas signé de convention avec l'Etat. La carte d'invalidité a été abandonnée pour renaître le 18 juillet 2012 avec son adoption par décret.

La nouvelle carte n'est pas encore disponible, mais d'ores et déjà, il est possible d'annoncer que certaines erreurs du passé ont été corrigées comme celle du manque de coordination entre les Ministères.

Le Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale est le coordinateur dans le dialogue interministériel. Il est celui qui délivre les cartes dans ses directions régionales. Sur

Encadré n°2

Extrait de la Loi n°012-2010/AN du 1^{er} avril 2010

Section II : Du domaine de l'éducation

Article 9 : L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, postprimaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso.

Article 10 : Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoins, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Article 11 : Des unités d'enseignements doivent être créées pour accueillir les enfants ou adolescents handicapés qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire.

Article 12 : Tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation.

Article 13 : Tout établissement préscolaire, primaire, postprimaire, secondaire et universitaire doit être physiquement accessible et équipé en matériel adéquat pour accueillir toutes les catégories d'élèves et d'étudiants handicapés.

Article 14 : Les élèves et étudiants handicapés bénéficient d'un recul de la limite d'âge réglementaire pour l'inscription à l'école, la participation aux examens et concours, l'octroi de bourses ou autres aides aux études.

Article 15 : Les personnes handicapées candidates aux différents examens et concours scolaires et universitaires bénéficient d'un temps supplémentaire et/ou un dispositif particulier en fonction de la nature de leur handicap et de l'épreuve concernée.

présentation d'un certificat qui explique la nature du handicap et son degré de sévérité, il apprécie la possibilité ou non de délivrer une carte. A ce niveau, on peut redouter de nombreux problèmes dans la délivrance de la carte, car ce même degré de handicap pose encore un problème de formation et de ressources en personnel dans les centres de santé. Enfin, il y aura bien un fichier qui recensera les personnes en situation de handicap, mais celui-ci restera « sur papier » et ne comportera que les informations de base sur l'identification de la personne handicapée.

Ceci montre le besoin d'élaborer une base de données informatique. Si une telle base de données est bien gérée, elle faciliterait l'identification, le suivi et l'accompagnement des ESH en matière d'inclusion.

Les avantages que procurera la carte sont identiques à ceux qui avaient été octroyés en 1989. La carte devrait être distribuée dans le courant de l'année 2013.

Les années 2000 marquent un tournant dans la prise en compte de l'éducation des enfants en situation de handicap sous l'impulsion de quatre faits marquants :

1. Les engagements³⁵ du Gouvernement burkinabè en faveur de l'Education pour tous marquent un tournant dans la prise en compte de la situation des enfants en situation de handicap. D'abord, la Conférence de Dakar organisée par l'UNESCO confirme à travers l'objectif de fournir un accès universel à un cycle complet aux études primaires en 2015. Tous les

enfants quel que soit leur origine ethnique, sociale, géographique et en genre sont concernés par cet objectif.

³⁵Art. 27 Constitution du Burkina Faso ; Art 3, alinéa 2 de la Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Orientation de l'Education au Burkina Faso

2. La ratification en juillet 2009 de la Convention adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap en décembre 2006 (lire en page 3).

L'Etat prend l'engagement de se soumettre aux dispositions de la convention et en particulier à son article 24 qui traite de l'éducation des enfants en situation de handicap. La ratification donnera naissance à la Loi N°012-2010/AN.

3. L'adoption de la Loi n°012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 – Protection et promotion des personnes handicapées - promeut les droits des personnes handicapées grâce à un ensemble de mesures sociales comme la renaissance de la carte d'invalidité, la rééducation ou la gratuité des soins de santé primaires et de réadaptation, l'accès prioritaire aux établissements scolaires et de formation professionnelle les plus proches du domicile, la formation des enseignants à l'éducation inclusive, un recul de la limite d'âge d'entrée à l'école, des dispositions réglementaires particulières qui tiennent compte de la situation de l'enfant en situation de handicap pour les examens et concours. Inspirée de la Convention Internationale relative aux droits des Personnes Handicapées, elle constitue en fait une adaptation de cette convention au contexte burkinabè. Elle a fait l'objet d'un avant-projet de loi élaboré par les organisations des personnes handicapées qui a été soumis à l'appréciation du gouvernement par le biais du Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale avec le soutien du Ministère des affaires étrangères.

Trois décrets d'application de la loi ont été adoptés en conseil des ministres le 18 septembre 2012 et sont en processus de signature. Il s'agit :

- ✚ du décret portant institution de la carte d'invalidité ;
- ✚ du décret portant mesures sociales dans le domaine du transport et éducation
- ✚ du décret portant mesures sociales dans le domaine de l'emploi et formation professionnelle.

Son application effective rencontre encore de nombreuses difficultés dues en majorité à une méconnaissance ou au peu d'intérêt de la part des acteurs politiques. L'accès à l'éducation est confirmé dans les articles 9 à 15 (voir encadré n°2).

L'un des effets les plus intéressants est la prise en compte de la situation de handicap chez l'enfant en proposant des pistes de réflexion sur la prévention, le dépistage et la prise en charge du handicap chez l'enfant.

En outre, la Loi évoque la création de centres d'éducation spécialisée ayant pour vocation l'accueil des enfants handicapés qui ne peuvent pas fréquenter une école ordinaire.

4. La loi 13/2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation comme une réponse opérationnelle et stratégique à la problématique de l'Education pour tous. Son application ouvre la voie à un système éducatif équitable qui prend en compte la dimension de l'éducation formelle, non formelle, informelle et l'éducation spécialisée, une composante essentielle dans le système. Par éducation spécialisée, l'article 2 alinéa 6 stipule que l'éducation spécialisée regroupe « *l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociales* ». La loi ne prend pas en compte de manière spécifique l'éducation intégratrice.

Enfin, le Burkina Faso s'est engagé dans la Convention N°159 du BIT sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées et dans la protection des personnes en situation de handicap par le biais des instruments politiques de l'Union africaine³⁶. En outre, il a adopté le Plan d'action continentale de la décennie africaine des personnes handicapées 1999-2009³⁷.

1.5. *Un environnement étatique abandonné au profit des organisations de la société civile*

La Constitution du Burkina Faso stipule en son article 27 que « tout citoyen a le droit à l'instruction ». L'éducation inclusive est restée cependant entre les mains d'organisations religieuses et/ou caritatives. Les premières expériences d'intégration des personnes en situation de handicap (PSH) dans l'éducation remontent aux années 1980 à 2000 avec l'Arche de Nongremasm (1978), l'Union Nationale des Association Burkinabè pour la promotion des Aveugles et Malvoyants (UN-ABPAM (1979), l'Institut des Jeunes Sourds du Faso (IJSF, 1980) ex EPHATA, l'Association des parents, Amis et sympathisants des enfants encéphalopathes (APEE, 1988) et la Fondation Internationale Thierno et Mariam (FITIMA, 2003). Le terrain de l'éducation inclusive est dominé par les organisations d'obédience religieuse chrétiennes : l'enseignement catholique et les missions évangéliques protestantes. Même si les promoteurs des expériences ne le manifestent pas clairement, l'approfondissement de la foi chrétienne fait partie des buts et des objectifs accessoires au-delà de la finalité de l'éducation et de l'insertion socioprofessionnelle. Cette dimension religieuse ressort clairement des buts de l'IJSF à Bobo Dioulasso³⁸ : « *L'institut des jeunes sourds du Burkina Faso a pour but d'assurer l'éducation et la réhabilitation des déficients auditifs de la région de Bobo-Dioulasso, de pourvoir leurs besoins intellectuels, spirituels, physiques en employant les meilleures méthodes d'éducation* ».

³⁶ Pour plus d'information, le lecteur voudra bien se référer à la Sélection de Documents-Clé de l'Union Africaine relative aux Droits de l'Homme, Publication Pretoria University Law Press (PULP). Disponible en téléchargement http://www.upeace.org/library/documents/Compendium_HR_AU_FR.pdf

³⁷ Voir l'objectif 6 i pour la partie Education en annexe.

³⁸ Voir IJSF.free.fr

1.5.1. L'Etat

Le rôle de l'Etat s'exprime au travers des structures centrales et déconcentrées en charge de l'éducation, de la santé et de l'action sociale.

Pour ce qui concerne le Ministère de l'éducation, son entrée en matière dans l'EI est effective à partir de 2004-2006 avec la mise en œuvre de la première expérimentation dans la circonscription de d'éducation de base de Tanghin Dassouri. Cet engagement se confirmera en 2009-2010 avec la création du service de promotion de l'éducation inclusive et l'expérimentation du projet de « Promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap au Burkina Faso », conduites dans 10 CEB de la Province du Kadiogo en partenariat avec Handicap International.

Ce projet d'une durée de trois ans a permis d'identifier 808 enfants handicapés de 0 à 16 ans dont 529 ont pu être orientés dans le milieu scolaire tandis que les autres ont été dirigés vers des structures spécialisées. Le choix porté sur les handicapés auditifs se justifie par l'importance du champ de l'éducation des handicapés auditifs avoisinant le tiers de la demande éducative des personnes en situation de handicap.

Cependant, l'Etat ne dispose pas de l'expertise requise pour développer l'éducation inclusive sans l'intervention des structures spécialisées et des organisations de la Société civile qui disposent de toute l'expertise requise. A Tenkodogo, à Tanghin Dassouri et à Koubri, ce sont les cadres de Handicap International et de l'ONG Light for the world en collaboration avec les écoles spécialisées qui organisent la formation des enseignants.

Le MENA intervient avec l'appui de ses services déconcentrés DPEBA, CEB dans les zones d'intervention des projets. A Garango et Koubri, et Tanghin Dassouri, les inspecteurs Chef de circonscription éducative assurent le rôle de suivi et de collecte des données.

En termes de partenariat, le MENA joue toutefois un rôle fondamental fortement apprécié par les promoteurs de l'EI qui sont nombreux à souligner l'appui du MENA en ressources humaines (enseignants du primaire détachés).

Le détachement par le MENA d'enseignants titulaires au profit des organisations promotrices de l'éducation inclusive ainsi que la mise à disposition par le Programme national de volontariat du Ministère de la jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi de jeunes volontaires amoindrissent les difficultés en ressources humaines des organisations. L'étude a identifié au total 64 enseignants de l'Etat mis à la disposition de 12 organisations promotrices de l'éducation inclusive par le MENA. Une autre modalité d'appui existe entre l'enseignement catholique et l'Etat Burkinabè à travers la signature d'une convention signée en 2009. Par cette convention, le MENA prend en charge les salaires des d'enseignants de l'Education inclusive recrutés par l'Enseignement catholique.

Tableau n°7. Nombre d'enseignants affectés par l'Etat et par structure, 2012.

Structures	Nombre
Association des amis parents et sympathisants des enfants encéphalopathes/Bobo	9
Association des amis parents et sympathisants des enfants encéphalopathes /Ouagadougou	11
Centre d'Education et de Formation Intégrée des Sourds et Entendants/Ouagadougou	6
Ecole des sourds de Kaya	2
Centre de Rééducation et d'orientation des sourds et entendants/ Ziniaré	2
Ecole Braille Jean-Marc Meyrat/ Boulsa	2
Ecole privée la Renaissance/Ouagadougou	5
Ecole des aveugles Siloé/Ouagadougou	2
Institut des jeunes sourds du Faso/Ouagadougou	1
Ecole des jeunes aveugles /UN-ABPAM/Ouagadougou	23
Secrétariat du Réseau pour la promotion de l'éducation intégratrice/inclusive	1
TOTAL	64

Le MENA assure par ailleurs le suivi de la qualité au regard des missions confiées à la DGRIEF (arrêté N° 0005/MEBA/SG/DGEB.):

- ✓ Renforcer les capacités éducatives des acteurs pour leur appropriation des innovations en expérimentation
- ✓ Coordonner les initiatives et innovations éducatives des promoteurs privés
- ✓ Proposer des stratégies et des actions pour le renforcement de la qualité de l'éducation de base.

Ainsi en 2006, la DGRIEF en collaboration avec la DGEB a élaboré le manuel de formation en éducation inclusive qui a été révisé et publié en juillet 2012 par le MENA. L'exécution des missions de la DGRIEF (coordination, développement de stratégies de renforcement de la qualité) reste toutefois limitée, faute de moyens financiers.

L'absence de la Direction de l'enseignement de base privé (DEB/Privée) dont les missions sont entre autres de « Développer l'offre d'enseignement de base privé » et de « Contribuer à garantir la qualité de l'Enseignement privé » est cependant fort notoire. On constate en effet que malgré la très forte présence du privé dans le champ de l'EI, cette Direction est complètement absente du dispositif.

Il convient toutefois de remarquer que l'inscription de l'éducation inclusive parmi les axes majeurs du PDSEB ainsi que la mise à disposition à travers le REPEI d'une subvention

annuelle d'environ six millions de francs CFA aux promoteurs de l'éducation confirment la volonté de l'Etat à s'engager davantage en faveur de la problématique.

Cet engagement est certes modeste, mais louable. Ces appuis doivent être réfléchis en tenant compte des priorités dans le domaine de l'éducation inclusive (organisation du secteur, définition d'un cadre référentiel de qualité de l'éducation inclusive) et des besoins réels des promoteurs (formation, suivi, matériel didactique et fournitures, adaptés).

Pour ce qui concerne le Ministère de l'action sociale, sa présence est effective dans la zone de couverture du projet EI de HI. Le Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) est représenté dans les commissions communales et contribue aux côtés des communautaires avec les APE-AME-OPH au processus d'identification. Dans la Province du Kadiogo, la Direction Provinciale de l'action sociale et de la solidarité nationale a assuré le suivi social de 80 ESH dans 4 communes rurales et il a participé à l'élaboration des projets éducatifs individuels.

Le rôle de l'action sociale reste toutefois limité, car les résultats des suivis à domicile des enfants ne sont pas capitalisés. Il n'y a pas de transmission de dossiers entre le service de l'action sociale et la CEB (Tanghin Dassouri par exemple).

Au niveau central, son absence du dispositif du SPEI est fort surprenante au regard de l'importance de l'accompagnement psychosocial dont ont besoin certains ESH ayant des handicaps de degré élevé. Il est d'ailleurs rare d'entendre au cours des entretiens évoquer le rôle de l'action sociale dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, exception faite à Garango où elle participe aux réunions et aux missions d'identification des élèves.

Quant aux services de santé, leur rôle est évoqué dans les communes pratiquant la réadaptation à base communautaire (RBC) en tant que membre du dispositif d'identification des ESH avant leur prise en charge par l'école et participant au processus d'identification des enfants dans les villages.

1.5.2. Les démarches de prise en charge des ESH au Burkina Faso

Deux approches principales sont connues et utilisées par les différents opérateurs publics et privés en vue d'identifier et d'accompagner la mise en œuvre des programmes.

Il s'agit du dispositif d'intégration scolaire (DIS) promu par Handicap International et de la réadaptation à base communautaire utilisée par Light for the World, l'Office Catholique pour le Développement Social (OCADES) avec leurs partenaires terrains.

1.5.2.1. Le dispositif d'intégration scolaire

Le dispositif d'intégration scolaire (DIS) comporte 6 phases principales :

a. L'identification

Elle consiste à rechercher les ESH d'âge scolaire dans les familles ou dans tout autre lieu de vie : la démarche permet de disposer de données sur le nombre d'enfants présentant des

déficiences, de mieux connaître le public cible. La phase d'identification est très participative et procède par une stratégie de mobilisation sociale et une information la plus large possible. Elle implique la participation des services techniques, des leaders d'opinion de la communauté (APE, AME, chefs coutumiers et responsables religieux).

b. La consultation socio-médicale des enfants

C'est l'étape de diagnostic médicosocial des enfants en vue de cibler de façon précise leur handicap. Elle permet de disposer de données précises par type de handicap, pour faciliter l'orientation et le suivi scolaire des enfants en situation de handicap d'âge scolaire identifiés, d'informer les parents sur la situation de leurs enfants (type et degré de handicap) et sur l'existence de structures de prise en charge du handicap. La consultation est un acte médical qui fait appel aux infirmiers dans les centres de santé. Elle nécessite en général des rencontres préparatoires avec les autorités sanitaires au niveau régional (DRES), les responsables des districts sanitaires, le SPEI et l'équipe opérationnelle de HI. La communication sociale à l'endroit des communautés est tout aussi indispensable que dans la phase d'identification. La consultation est par ailleurs précédée d'une étape de formation permettant aux agents de santé de se familiariser à l'outil (fiche **handitest**) d'appréciation et de catégorisation des types de handicap.

c. L'orientation scolaire et l'inscription

Cette étape permet de cibler la structure d'accueil en fonction du type de handicap, des paramètres de distance, de disponibilité d'enseignants formés et de famille d'accueil. Elle nécessite la mise en place d'une commission d'orientation pluridisciplinaire composée des représentants de la CEB, de l'action sociale, de la santé, de la mairie, des APE/AME.

d. La formation des enseignants

Il s'agit de la formation généraliste en éducation inclusive qui permet de mieux outiller les enseignants dans la connaissance du handicap et la prise en charge psychopédagogique des enfants au moyen du manuel de formation conçu et validé par le MENA avec l'appui de HI. Initialement bâti sur 4 modules de formation, le manuel de formation du personnel des enseignants et encadreurs pédagogiques se structure sur 3 modules dans sa version validée par le MENA :

Le module 1 introduit le concept de l'EI, ses fondements juridiques et philosophiques. Il procède à la clarification terminologique des concepts couramment utilisés en matière d'éducation inclusive, et il présente les différentes barrières à l'éducation ainsi que les partenariats requis pour assurer une qualité de l'offre d'éducation.

Le module 2 aborde la problématique du handicap en analysant les perceptions et les représentations dans le monde et au Burkina Faso, les clarifications terminologiques des concepts propres au handicap. Ce module se consacre aussi à la catégorisation des quatre types de déficiences (déficience physique, déficience visuelle, déficience auditive, déficience intellectuelle. Tout au long de l'analyse, nous nous référerons à cette classification

Le module 3 oriente sur le rôle de médiateur de l'enseignant, la gestion de la classe inclusive, la différenciation de l'enseignement en fonction des profils d'élèves, les pratiques inclusives (différenciation de l'enseignement et de l'évaluation, tutorat, méthodes actives, PEI, besoins spécifiques,...) dans les classes en termes de méthode d'enseignement, de contenus et de pédagogie. Ce module consacre également une séquence entière à la pratique du projet éducatif individuel (PEI) et à la démarche de préparation des leçons.

La formation spécialisée (braille, langage des signes) fait l'objet d'une autre session et fait appel à d'autres spécialistes (UN-ABPAM, CEFISE, Institut des jeunes sourds du Faso...).

e. La sensibilisation à tous les niveaux de la chaîne

La sensibilisation (communication sociale) est une activité transversale et permanente dans l'espace et dans le temps. Elle vise à travailler sur les perceptions négatives qui influencent les comportements et les pratiques en matière de prise en charge du handicap par les populations et les institutions.

f. Le suivi de l'enfant à plusieurs niveaux

Le suivi est une étape essentielle et recommande l'interaction de plusieurs acteurs dont l'école, la famille, les autorités éducatives (CEB) et les collectivités pour s'assurer de leur maintien effectif tout au long de la scolarité et d'évaluer les contraintes dans les classes et les effets des formations reçues par les enseignants des classes d'EI et de renseigner la base de données. Il s'opère au moyen des fiches de suivi des pratiques inclusives et des effectifs dans les classes. La fiche de suivi de l'enfant comporte plusieurs rubriques dont : l'identification, l'environnement scolaire, les difficultés et suggestions, l'appréciation générale de l'encadreur pédagogique. La fiche de suivi de l'enseignant tenue par l'encadreur pédagogique renseigne sur la mise en œuvre des pratiques inclusives dans la classe et permet d'apporter à l'enseignant l'appui dont il a besoin.

Ces documents sont disponibles dans quelques écoles visitées accompagnées par HI et Light for the world et les CEB. Par exemple, les fiches tenues par les enseignants ne remontent jamais la hiérarchie de l'administration scolaire de la DPEBA au DREBA. Par ailleurs il n'existe aucun projet éducatif individualisé dans les classes.

La non-remontée des informations statistiques renvoie à deux raisons principales : la méconnaissance de l'utilité de ces informations dans la hiérarchie et la non-prise en compte des critères dans les outils de collecte existants.

1.5.2.2. La Réadaptation à base communautaire

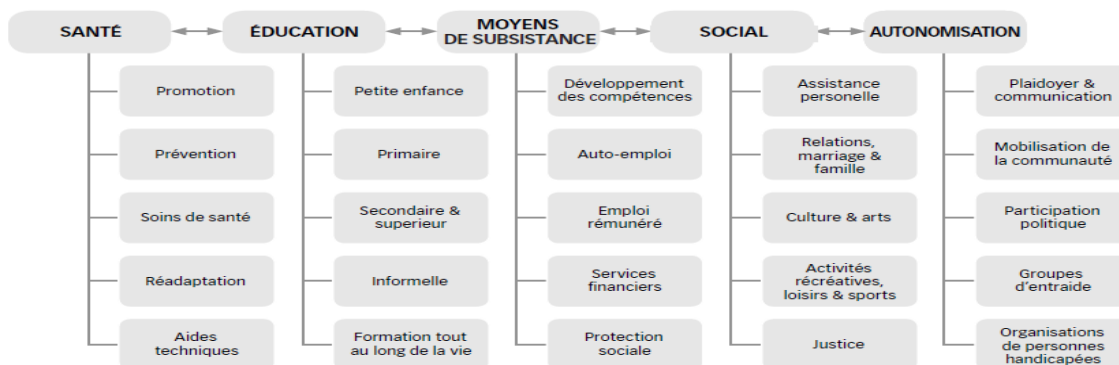
La réadaptation à base communautaire (RBC) est promue comme une stratégie visant à améliorer l'accès des personnes handicapées aux services de réadaptation dans les pays à revenu faible et moyen, et ce en optimisant l'utilisation des ressources locales avec la participation de l'ensemble des acteurs de la communauté et des institutions en charge de l'éducation, de la santé et de l'accompagnement des PSH. La RBC est promue et utilisée par

l'ONG Light for the world et ses partenaires tels l'OCADES, le Catholic Relief Services (CRS) et l'Enseignement Catholique.

La matrice de l'intervention de la RBS intègre la santé, l'éducation, les moyens de subsistance, l'accompagnement social et l'appui à l'autonomisation comme segment clé de sa stratégie d'intervention.

La RBC se veut une démarche plus globale en matière d'éducation (voir les 5 segments) en référence aux segments principaux qu'elle privilégie pour l'inclusion socioéducative des PSH.

Figure : Matrice de la RBC



Source: Light for the World

Le module de formation éducation comporte plusieurs rubriques qui donnent des clés pour aborder les différents niveaux d'éducation à savoir la petite enfance, le primaire, le secondaire et le supérieur ainsi que l'éducation non formelle. Pour chaque niveau d'enseignement, le module définit les concepts clés étayés par des exemples concrets issus des expériences de différents pays d'intervention. Le module suggère en outre des actions à mener pour rendre l'inclusion effective. Ces actions portent sur la mobilisation de la communauté, le soutien et l'implication des familles, le soutien de l'ESH, l'adaptation de l'espace scolaire en fonction des besoins de l'ESH, la création d'un environnement propice à l'enseignement (qualité, formation et soutien des enseignants adaptation des changements dans les programmes et les méthodes pédagogiques, flexibilité).

C'est sur la base de ces deux approches que ce sont développées les expériences présentes sur le terrain. On distingue trois grandes catégories d'offre en faveur des ESH. Il s'agit des offres à l'adresse des handicapés auditifs, celle en faveur des handicapés visuels et les offres destinées aux déficients intellectuels. Les autres types de handicap ne nécessitant pas d'offres particulières sont pris en compte dans de rares cas dans les offres inclusives existantes

1.5.2.3. Aperçu de quelques intervenants majeurs du champ de l'EI

- **Le Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et des entendants (CEFISE)**

Le Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et des entendants (**CEFISE**), est une école spécialisée dans l'enseignement des sourds et des entendants d'âge compris entre 2 et 25 ans. Créé en décembre 1988, le Centre intervient dans l'enseignement et la formation inclusifs, ainsi que l'insertion socioprofessionnelle des personnes sourdes et malentendantes.

Ses activités se structurent autour de trois programmes principaux que sont : (i) l'Éducation et la formation ; (ii) la Prévention et la prise en charge de la surdité; (iii) l'Insertion socioprofessionnelle. L'éducation couvre la maternelle, le primaire et le secondaire.

Le CEFISE travaille en partenariat avec les établissements pour l'intégration des élèves issus de son école. Elle participe aussi à la formation des formateurs à la demande des autres intervenants. Les activités de formation se structurent autour de différents domaines que sont l'hôtellerie (option cuisine), la couture et le tissage (valorisation des produits locaux), la coiffure, l'horticulture, la fabrication de grillage, la soudure. La prévention et la prise en charge de la surdité constituent le domaine des sections d'audiologie, d'orthophonie et de psychologie de l'enfant handicapé.

Le volet insertion socioprofessionnelle renvoie à l'accompagnement des jeunes sortants du système pour une meilleure insertion socioéconomique au moyen d'un appui financier et d'un suivi. **La vision du CEFISE** est de montrer que le handicap ne constitue pas un obstacle pour accéder à l'éducation, à la formation professionnelle et à l'intégration dans la société. Aussi, l'institution cherche-t-elle à promouvoir la reconnaissance des droits des élèves handicapés dans le cadre des droits à l'éducation de pour tous.

Le CEFISE gère un grand centre scolaire regroupant environ 3 516 élèves³⁹ dont 10% de déficients auditifs et d'autres enfants souffrant d'autres types de déficiences (physique, visuelle, bègues, déficience intellectuelle légère). Il comprend le préscolaire, le cycle primaire et le cycle secondaire technique et général. Une classe spéciale accueille pour les deux premières années pour préparer les enfants au langage des signes (LDS) avant de les intégrer à partir du CE1 dans les classes ordinaires. LE CEFISE dispose d'une école maternelle (petite et moyenne section), d'un primaire (CP1 au CM2) et d'un secondaire général et technique.

- **L'institut des jeunes sourds du Faso (IJSF)**

L'institut des jeunes sourds du Burkina Faso a pour but d'assurer l'éducation et la réhabilitation des déficients auditifs de la région de Bobo-Dioulasso, de pourvoir leurs

³⁹ Statistiques CEFISE 2011-2012

besoins intellectuels, spirituels, physiques en employant les meilleures méthodes d'éducation.

L'Institut des jeunes sourds dispose d'une école primaire de 6 classes qui prépare les jeunes sourds à s'insérer dans la société au moyen de l'éducation, de la formation et de programme d'insertion socioprofessionnelle. L'enseignement primaire qui prépare les sortants à passer leur CEP et à rejoindre le secondaire s'accompagne d'un apprentissage de certains métiers et d'une formation dans les domaines de la production agricole. Au niveau de l'apprentissage, l'accent est surtout mis sur l'horticulture et l'agriculture, mais aussi sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes sortants de l'école dans des activités économiquement rentables en milieu urbain (boulangerie, imprimerie, aménagement de jardins et des espaces verts).

L'IJSF intervient dans la formation des acteurs au niveau de l'enseignement des sourds. Il est membre de la Fédération Nationale des Associations de sourds au Burkina Faso (FENASBF).

- **L'école des jeunes aveugles de Ouagadougou de l'Union Nationale des Association Burkinabè pour la Promotion des aveugles et Malvoyants (UN-ABPAM)**

L'UN-ABPAM a pour mission d'œuvrer à la promotion socio-économique et à l'intégration des personnes aveugles et malvoyantes.

Créée en 1979, ses interventions se structurent autour de la sensibilisation des personnes aveugles et des populations sur la problématique de la cécité, de l'éducation/formation des aveugles et malvoyants dans divers domaines (mobilité et orientation, artisanat, agriculture, gestion) et de de la promotion de la non -discrimination effective des personnes aveugles.

L'UN-ABPAM est organisée en réseau qui prend la forme d'une représentation dans chaque province du Burkina Faso. Elle met en œuvre un programme d'éducation/formation dans le but d'accompagner les aveugles et malvoyants dans leur l'intégration scolaire et professionnelle en vulgarisant l'écriture et la lecture en braille. Les autres axes de ses interventions concernent le plaidoyer en faveur de la mise en œuvre des droits des personnes handicapées, la participation aux actions de prévention de la cécité et de promotion de l'hygiène et de la santé, la promotion de l'accès des personnes aveugles à l'éducation physique, au sport et à la culture, la conduite des activités de préventions des IST et du VIH/Sida. L'UN-ABPAM a créé l'école des jeunes aveugles de Ouagadougou en 1987.

Aujourd'hui, l'école compte 9 classes et elle accueille environ 70 élèves pour une formation de 4 ans. Les élèves issus de l'EJA sont ensuite intégrés dans les écoles ordinaires et bénéficient d'un suivi hebdomadaire de l'UN-ABPAM. Ce suivi vise à accompagner les enseignants des classes d'accueil et les élèves intégrés dans la résolution de leurs difficultés. L'UN-ABPAM pourvoit aux structures d'accueil les documents pédagogiques et didactiques nécessaires pour les élèves et les enseignants (manuels scolaires en braille, tablette).

- **L'Association des Parents, Amis et sympathisants d'enfants encéphalopathes (APEE)**

L'APEE est une association de parents, amis et sympathisants d'enfants déficients intellectuels souffrant de troubles mentaux et de handicaps associés. Sa création répond à un besoin ressenti par suite du constat de la forte prévalence des maladies invalidantes au Burkina Faso comme la méningite, la rougeole, certaines formes de paludisme ainsi qu'au manque de structures de prise en charge des enfants souffrant de ces handicaps et à lutter contre la marginalisation dont souffrent ces enfants et leurs parents. L'APEE privilégie dans son intervention la sensibilisation et la prévention comme axes de références de sa démarche. Il s'agit pour elle d'amener la population et avant tout, les parents d'enfants en situation de handicap, à accorder une place aux ESH dans la société. Au niveau de l'éducation, l'APEE dispose d'une section éveil d'une école primaire et d'un établissement secondaire.

- **La Fondation Internationale Tierno et Mariam (FITIMA)**

La Fondation FITIMA intervient dans l'appui à l'épanouissement des enfants souffrant d'une infirmité motrice cérébrale (IMC) et de maladies neuromusculaires. Le centre intervient dans la prise en charge globale de ce public cible à travers trois principaux programmes : la prise en charge médicale, nutritionnelle et socio-éducative. Au-delà l'école, FITIMA travaille également sur base de la démarche de visite à domicile (VAD). Ces visites ont pour objectifs de se rendre compte de l'environnement dans lequel évolue l'enfant ; de vérifier comment la prise en charge à la maison est suivie ; de discuter avec l'entourage de l'enfant de ses difficultés ; de conseiller un aménagement et/ou une adaptation du lieu de vie si besoin. FITIMA accueille environ 70 enfants qu'elle prend en charge sur le plan scolaire et paramédical.

L'éducation spécialisée concerne 25 enfants encadrés par 2 enseignants. La fondation propose des activités d'éveil pour aider les enfants à développer le langage, leur intelligence, et avec le dessin, les enfants apprennent à reconnaître des objets. Le témoignage d'un des enseignants de la fondation : « *chaque enfant a son problème spécifique. Avant d'en arriver aux apprentissages, il y a un travail en amont qui doit être fait* ».

- **Le Secrétariat national de l'Enseignement catholique (SNEC)**

Il gère un réseau de 148 écoles réparties dans 13 provinces.

Son expérience a démarré en 2009 en partenariat entre *l'Ecole des jeunes aveugles de Ouagadougou* (EJA) de l'UN-ABPAM et avec l'appui financier de *Sensorial handicap coopération* (SHC) dans la construction de classes transitoires d'inclusion scolaire dans 6 régions : La Boucle du Mouhoun (Nouna), le Nord (Ouahigouya), le Centre-Est (Tenkodogo, Zabré), le Sud-Ouest (Gaoua), le Centre-Nord (Kaya) et le Centre-Ouest (Koudougou).

L'objectif de ce projet pilote est d'intégrer un plus grand nombre d'enfants aveugles de ces régions dans les écoles et d'impliquer les responsables locaux en charge de l'éducation, les

parents des enfants aveugles, les organisations des personnes handicapées visuelles et l'ensemble de la communauté dans la prise en charge intégrale de l'enfant aveugle.

L'approche privilégiée par l'Enseignement catholique est la Réadaptation à base communautaire qui permet de responsabiliser les acteurs locaux et de toucher une échelle plus large d'enfants et d'écoles dans les zones couvertes.

- **Handicap International (HI)**

Handicap International est une organisation non gouvernementale qui a une dimension internationale sur tous les continents. Elle a pour vision un monde où toute forme de handicap peut être prévenue, soignée ou intégrée et dans lequel le droit des personnes handicapées est respecté et appliqué.

Au Burkina Faso, les actions de Handicap International (HI) en matière d'éducation inclusive portent sur l'éducation des enfants en situation de handicap tant dans le formel (scolarisation dans les écoles) que dans le non formel (instruction à la maison ou au sein de la communauté). Du fait de son approche inclusive, HI promeut les opportunités en matière d'éducation pour de nombreux autres groupes d'exclus au sein d'environnements d'apprentissages ordinaires. Ceci se vérifie plus particulièrement lors du développement d'approches inclusives pour la formation des enseignants et l'identification des besoins d'apprentissage individuels.

La méthode de travail de HI repose sur le montage de projets avec différentes approches stratégiques, en fonction du contexte de développement en général, et de celui de l'éducation en particulier –Exemple du Projet éducation inclusive pour enfants en situation de handicap dans la province du Kadiogo (suivi) en collaboration avec 10 circonscriptions d'éducation de base, mais aussi du projet Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education (APPEHL) qui intervient dans les régions du Centre (10 CEB au Kadiogo) et du Centre-Est (3 CEB au Boulgou-Tenkodogo). Dans la mesure du possible, HI intervient aussi dans l'appui aux projets de renforcement des politiques d'inclusion dans le pays, soit par un appui direct aux écoles du système éducatif formel et du non formel (appui matériel et pédagogique, amélioration des conditions de travail et d'accès), soit par un appui à des initiatives locales de renforcement des capacités et de plaidoyer. Au Burkina Faso, HI concentre ses interventions sur la santé, le dialogue politique et la promotion des droits des personnes handicapées, l'éducation inclusive, la formation technique et professionnelle et la réadaptation fonctionnelle.

- **La Fondation Light for the World**

Light for the World est une ONG autrichienne dont la mission première est de garantir les droits des personnes en situation de handicap dans les pays en développement, sans distinction de sexe, de race, de groupe social ou de religion. Elle intervient en priorité sur les problématiques liées à la cécité dans les pays pauvres où les droits des personnes en situation de handicap sont peu respectés en soutenant des organisations locales, les

collectivités décentralisées et l'Etat pour faciliter l'accès aux soins et à la thérapie, mais aussi en améliorant leur mobilité avec des dispositifs d'assistance. Light for the World intervient dans le domaine de l'éducation inclusive à travers le projet pour enfants en situation de handicap dans la commune de Garango et dans le diocèse de Manga en partenariat avec l'OCADES et les CEB/MENA de Garango 1 et 2. Elle intervient également dans des projets conjoints en appui aux membres du REPEI avec d'autres partenaires tels la *Fondation Liliane*, *ASMAE*, *Handicap International*, *Sensorial handicap cooperation*, *Save the children* entre autres.

▪ **Le Réseau pour la Promotion de l'Education Intégratrice/Inclusive (REPEI)**

Le Réseau pour la Promotion de l'Education Intégratrice/Inclusive est régie par la loi n° 10/92/ADP du 15 décembre 1992 portant liberté d'association, avec pour objectif de « *promouvoir et assurer la prise en compte des enfants en situation de handicap dans les objectifs nationaux de l'éducation pour tous* ». A sa création en 2005, le REPEI regroupait *l'Association burkinabè pour la promotion des aveugles et malvoyants (ABPAM)*, *l'Association des parents et amis d'enfants encéphalopathes (APEE)*, *le Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et des entendants (CEFISE)*, *la Fondation internationale Tierno et Mariam (FITIMA)* et *Action on disability and development (ADD)*. Le REPEI joue le rôle de relais entre l'Etat et les organisations intervenant en EI. Une convention de partenariat existe entre le REPEI et le MENA pour l'appui des ONG dans la mise en œuvre de l'EI. Cependant, de nombreuses divergences existent de nos jours entre le réseau et ses membres.

1.5.2.4. Forces, faiblesses du dispositif d'intégration scolaire et idées d'actions

Etapes de mise en œuvre	Forces	Faiblesses	Idées d'actions
L'identification	<ul style="list-style-type: none"> Facilite une bonne connaissance de la famille de l'ESH par les personnes ressources locales (référénts) implication effective des différents acteurs, à savoir l'action sociale, la santé et la mairie au niveau central et local Communication sociale sur le handicap et le droit à l'éducation des ESH 	<ul style="list-style-type: none"> Dispositif très lourd impliquant la mobilisation d'une multiplicité d'acteurs (Handicap International, SPEI, OPH, communauté) Niveau d'alphabétisation et de connaissance de la problématique du handicap des référénts faible au départ induisant une appropriation difficile des concepts au départ En milieu urbain, complexité des zones à couvrir Absence dans le dispositif de spécialiste en statistique 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la formation des acteurs locaux en identification et responsabiliser les communes en intégrant l'identification dans leur mandat comme une activité routinière en début de chaque année scolaire. Il convient de sortir l'identification des activités inscrites dans une dynamique de « projet »
La consultation socio-médicale des enfants	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilité des données par type de handicap ; Information des parents sur la situation de leur enfant (type et degré de handicap) Implication des services de santé et lien entre services éducatifs et de la sante. 	<ul style="list-style-type: none"> Insuffisance du nombre d'enfants consultés assez faible Négligence et/ou manque d'informations des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la communication sociale et inscrire la consultation socio-médicale comme faisant partie intégrante du recrutement des élèves. Systematiser la consultation médicale pour faciliter le diagnostic ainsi que la prise en charge précoce des handicaps identifiés au moyen de soins, d'appareillage et d'aménagement des espaces éducatifs.
L'orientation scolaire et l'inscription	<ul style="list-style-type: none"> Cadre de partage et d'échanges enrichissant Lien entre l'équipe pluridisciplinaire et les directeurs d'école 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de moyens matériels et financiers pour suivre l'inscription effective de tous les enfants orientés 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place des enseignants spécialisés itinérants en fonction des types de handicaps spécifique identifiés dans les CEB. En effet, un

Etapes de mise en œuvre	Forces	Faiblesses	Idées d'actions
	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité de données statistiques par CEB sur les enfants handicapés orientés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réticence de certains parents à scolariser leur ESH. • Absence de structures adaptées à tous les types et degrés de handicap identifiés • Nombre insuffisant d'enseignants formés/spécialisés 	<p>enseignant ou éducateur spécialisé peut aller dans une école ordinaire pour appuyer le personnel ou pour aider les élèves ayant une déficience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etendre l'expérience des CTIS pour accueillir le maximum d'ESH • Etudier la possibilité de mettre en place des écoles spécialisées par région ou établir des partenariats avec celles existant dans les localités pour accueillir le maximum d'enfants identifiés et scolarisés
La formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement de l'expertise national en EI par Elargissement du pool de formateurs et d'enseignants • Personnel éducatif de la zone du projet sensibilisé à la thématique de l'éducation inclusive ; • Partenariat entre l'Etat et les organisations de la Société civile ; • Pertinence des contenus de formation ; • Validation du manuel de formation par le MEBA 	<ul style="list-style-type: none"> • insuffisance des ressources humaines en éducation inclusive • Insuffisance de ressources humaines en éducation spécialisée • Durée de la formation trop courte • Formation incomplète • Faiblesse des liens entre théorie et pratique pendant la formation • Application difficile de certains concepts pédagogiques de base • Insuffisance de manuels de formation à jour sur le terrain 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à assurer une formation complète des enseignants des CEB pilotes pour en faire des formateurs de formateurs • Mettre en place un dispositif de formation continue des enseignants, parallèlement avec l'intégration de la formation en EI dans les ENEP • Diffuser les manuels de formation des enseignants à l'ensemble des CEB même celle n'ayant pas encore des programmes d'EI
La communication sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des leaders d'opinion (responsables religieux et coutumiers) et des services techniques déconcentrés • Elargissement de la compréhension sur le handicap • Atténuation des perceptions 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance des ressources financières et des ressources humaines pour couvrir le maximum de villages • Compréhension incomplète des thèmes et maîtrise insuffisante des outils de communication par 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter toutes les opportunités pour partager des informations sur l'EI • Exploiter la démarche Ecole amie des enfants pour mieux étendre la connaissance des parents et des enfants sur le handicap et sa prise en charge.

Etapas de mise en œuvre	Forces	Faiblesses	Idées d'actions
	traditionnelles négatives <ul style="list-style-type: none"> • Mise en lumière des ESH souvent confinés dans les familles 	les référents <ul style="list-style-type: none"> • Des poches de résistances encore perceptibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure les espaces d'éducation non formelle dans le champ d'action des actions de communication sociale
Le suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilisation de l'ensemble des acteurs qui entourent la vie de l'ESH • Confiance donnée aux parents d'ESH par rapport à l'intérêt d'un plus grand nombre de personnes sur la situation de leurs enfants (on ne se sent plus seul) 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de suivi psychomoteur pour certains ESH intellectuels • Manque mesures d'accompagnement pour l'appareillage de certains enfants • Insuffisance accrue d'enseignants spécialisés dans les services déconcentrés de l'éducation • Rupture de continuité dans la chaîne de transmission de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Former les Comités de gestion et les commissions communales d'éducation pour le suivi social • Impliquer davantage les services de l'action sociale dans le suivi psychomoteur des ESH

CHAPITRE 2 : L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO – ORGANISATION, CAPITALISATION DES EXPERIENCES ET CONTRAINTES TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES

L'inclusion scolaire soulève une problématique terminologique au regard des expériences en présence. En effet, la notion d'éducation inclusive est utilisée par tous les promoteurs sans exception quelle que soit l'offre éducative mise en œuvre. Les définitions varient selon le contexte et les intérêts organisationnels.

Pour le Département britannique du développement international (DFID -2000), on entend par « éducation inclusive » le fait que les différences entre les enfants, tels âge, genre, ethnicité, langue, handicap, enfants victimes du virus du Sida ou de Tuberculose, doivent être reconnues et respectées. Les structures éducatives, les méthodologies et systèmes éducatifs doivent être développés afin de répondre aux besoins de tous les enfants. L'Education inclusive doit être vue comme faisant partie d'une large stratégie afin de **promouvoir une société inclusive**. Les progrès en matière d'éducation inclusive ne doivent pas être restreints par de larges classes nombreuses ou par le manque de matériel scolaire (Définitions basées sur la Conférence sur l'Education Inclusive qui s'est tenue à Agra en 1998).

Pour l'Unesco (2001)⁴⁰, l'Éducation inclusive se rapporte à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour être accessible à tous les enfants (y compris aux enfants handicapés). Après avoir évalué ses capacités existantes, l'établissement doit mettre en place un projet d'amélioration visant à l'inclusion. Ce programme comprend la planification des ressources (humaines, matérielles et en termes d'infrastructures) afin de s'assurer que tous les besoins des élèves en matière de soutien à l'apprentissage sont pris en compte. Ceci se fait en collaboration avec les autorités responsables de l'éducation sur le plan local, les parents, les enfants handicapés et non handicapés et les communautés. L'inclusion se fonde sur une **approche systématique du changement**.

L'UNICEF⁴¹ partage la même vision que celle de l'UNESCO. L'éducation inclusive entre dans le cadre de l'éducation fondée sur les Droits des Enfants.

Ainsi la responsabilité échoit de prime abord à l'Etat : *« Les États doivent avant tout investir dans les infrastructures pour créer des environnements d'apprentissage et des possibilités d'éducation pour chaque enfant .Fournir des écoles, des enseignants, des livres et des équipements est un préalable fondamental à l'éducation. Mais si l'on veut réaliser le droit de chaque enfant, cela doit être fait d'une manière assez flexible et inclusive pour répondre aux*

⁴⁰ Education inclusive : une vue d'ensemble, Susie Miles ; Rapport présenté lors de l'atelier international, Handicap International, Londres, septembre 2007

⁴¹ Une approche de l'éducation pour tous qui est fondée sur les droits de l'Homme, UNICEF, UNESCO, Février 2008

besoins éducatifs de tous les enfants. Il faudra également prendre en considération et respecter les différentes situations dans lesquelles se trouvent les enfants, en particulier les plus marginalisés. Cela nécessitera des actions visant à supprimer les multiples obstacles qui empêchent l'accès des enfants à l'éducation, comme la mise en place d'une éducation inclusive, prévoyant notamment une approche souple des horaires afin de s'adapter aux enfants travailleurs et aux travaux agricoles, ainsi qu'un soutien et des facilités permettant de satisfaire besoins d'apprentissage différents des enfants handicapés »⁴²

Pour Handicap International, par le terme « d'éducation inclusive », il faut entendre l'ensemble des actions qui conduisent à l'intégration des enfants handicapés dans **les systèmes éducatifs d'un pays**. Il est important d'appréhender l'Éducation inclusive comme un concept bien plus vaste, faisant référence au droit de tous les apprenants (y compris les enfants handicapés, mais aussi les autres groupes marginalisés) **d'accéder et de bénéficier d'une éducation formelle, non formelle et informelle**. L'Éducation Inclusive est donc une approche qui considère la diversité comme une composante essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage participant à la promotion du développement humain. L'Éducation Inclusive vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la richesse de la différence. L'Éducation Inclusive doit être développée **dans le cadre d'une stratégie nationale et ne doit pas se définir comme une approche séparée.** »

La notion « d'inclusion » conduit l'école à inclure les personnes handicapées (mouvement positif et accueillant) alors que la notion d'intégration pose un regard exclusif sur la personne « qui cherche à s'intégrer » dans un système qui résiste (mouvement négatif et excluant). Les visions ainsi présentées se rejoignent, car elles tendent toutes à orienter les solutions sur la nécessité d'adaptation de l'école aux besoins et à la spécificité de chaque enfant dans la perspective d'instaurer une dimension systématique de changement pour une Société inclusive.

2.1. Contenu et organisation des apprentissages

En dehors des écoles inclusives qui intègrent directement l'ESH dès la première année d'école, les autres types d'écoles comportent **une classe préparatoire** (classe d'observation ou classe d'initiation) pour une initiation des ESH aux outils de communication propres à leur handicap avant l'introduction du curriculum proprement dit.

Pour les ESH visuels, il s'agit, pendant environ 6 mois, de se familiariser au cadre scolaire, aux outils d'apprentissage et au milieu social. Le programme intègre aussi la formation en mobilité, aux Activités de la vie journalière (AVJ) et aux exercices de suppléances (éducation des autres sens tels l'odorat, le goût, l'ouïe et le toucher). Pour les ESH auditifs, il s'agit d'une introduction au langage des signes. Le reste du programme est celui de l'école formelle classique.

Il a été validé par les services déconcentrés du MENA. En dehors des contenus classiques, certaines organisations (CEFISE, ABPAM, Koudougou, CROSE, IJSF, MAHADAGA) introduisent

⁴² Op cit.

des contenus de formation technique ou professionnelle pour préparer l'ESH à s'investir dans un métier ou à se diriger vers une formation technique ou professionnelle.

Une telle orientation n'est pas dénuée de sens, car les possibilités d'intégration des ESH dans le secondaire et dans la vie active sont limitées et soumises à des résistances encore fortes.

Les expériences d'éducation inclusive au Burkina Faso relèvent de trois types d'acteurs : l'Etat, les organisations de la Société civile et les promoteurs privés proprement dits.

L'éducation inclusive au Burkina dans le public c'est d'abord l'appui des deux projets mis en œuvre dans le Boulgou (HI+Light) et le Kadiogo (HI). En terme d'approche, le secteur public a opté de privilégier l'intégration des ESH directement dans les écoles formelles classiques avec des enseignants laissés à eux-mêmes, faute de formation adéquate et de matériel suffisant.

Le secteur privé combine trois démarches : (i) l'inclusion des ESH dans les écoles à travers une classe transitoire, (ii) le développement d'écoles par types de handicap (instituts spécialisés) et (iii) l'intégration par les Classes transitoires d'inclusion scolaire (CTIS).

2.2. Une cartographie des expériences

L'ensemble des expériences se regroupe dans une classification définie en fonction des similitudes dans l'organisation du dispositif. Cette classification nous permet de distinguer les écoles inclusives, les écoles intégratrices et les écoles spécialisées.

2.2.1. Les écoles inclusives

Les écoles dites inclusives intègrent dès la première année d'enseignement, les ESH et les enfants dits « normaux ». La formation dans ce type d'école est dominée par les acteurs étatiques, le secteur privé et les organisations de la Société civile. Ce type d'inclusion directe est courant dans l'enseignement des ESH auditifs. Les ESH sont directement intégrés dès la première année de scolarité avec les groupes des entendants. L'accent est mis sur la formation de l'enseignant qui utilise la double modalité de l'acte de la parole et de celui du langage des signes. Les écoles inclusives utilisent exclusivement les programmes du formel.

Les deux tableaux ci-après reprennent les données collectées auprès des écoles soutenues par des projets (Handicap international – Tableau n°8 et Light for the World – Tableau n°9) et une école publique (Peelin) soutenue par des initiatives privées extérieures. Quel que soit le projet, l'identification des ESH suit un processus construit sur la pleine participation des acteurs clés de l'éducation au niveau local (CEB, communes, Action sociale, Santé, intervenants terrain).

On compte de nos jours environ 5 518 ESH dans les écoles inclusives au Burkina Faso. Ce nombre n'est certes pas exhaustif, mais donne une idée de l'importance des ESH dans le système.

Tableau N°8 : Données statistiques des écoles inclusives dans l'enseignement public

Province	Nom de la structure	Types de handicap					Total	% ESH
		Visuel	Auditif	Physique	Intellectuel	Autre		
Boulgou	CEB Garango I	55	62	67	66		250	3,1
	CEB Garango II	64	111	51	85	13	324	4,5
	CEB Tenkodogo III		70	20	26		116	2,0
Kadiogo	CEB Tanghin Dassouri	87	130	46	334	26	623	4,4
	CEB Koubri	53	58	44	208	31	394	5,2
	CEB Pabré	27	38	17	113	24	219	3,4
	CEB Ouaga6	223	117	37	489	66	932	4,5
	CEB Ouaga8	184	63	71	341	30	689	2,5
	Ouaga9	114	37	64	297	10	522	1,7
	CEB Saaba	65	32	40	169		306	1,5
	CEB Komki Ipala	26	41	25	128	9	229	5,0
	CEB Komsilga	61	45	52	226	16	400	2,6
CEB Ouaga12	115	34	47	252	22	470	3,2	
Yatenga	Ecole Peelin (Public)		44				44	83,0
Total		1 074	882	581	2 734	247	5 518	3,0
		19,5%	16,0%	10,5%	49,5%	4,5%	100,0%	

Source : Compilation à partir des données collectées sur le terrain

La répartition par type de handicap fait ressortir une prévalence du handicap de 3% dans les projets soutenus par l'ONG HI (excepté l'école Peelin à Ouahigouya) avec une prédominance de la déficience intellectuelle pour la moitié des enfants. Le taux élevé de ce type de handicap s'explique par un recoupement large, car il intègre les troubles de langage et l'ensemble des déficiences liées (épilepsie, bégaiement, dyslexie). La déficience auditive (16%) qui est la priorité des projets de l'Etat vient en 3^{ème} position, précédée de la déficience visuelle (19,5%). Le tableau n°9 témoigne de la présence d'ESH soutenue par l'ONG autrichienne, Light for the World (Boulgou, Nahouri, Poni, Zoundweogo) en partenariat avec le Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC), le MENA (SPEI en particulier).

Tableau N°9: Nombre d'écoles inclusives soutenues par l'ONG Light for the World.

		Nombre d'enfants	Total ESH ventilé selon la nature du handicap						%
Provinces	Ecoles		Auditif	Visuel	Physique	Intellectuel	Autre	Total	
Boulgou	Ecole catholique de Niaogho	289		2	4	1		7	2
	Ecole Catholique de Zabré	255				5	1	6	2
Nahouri	Ecole catholique de Pô	360				2		2	1
	Ecole catholique de Tiébélé	386			3	3		6	2
Zoundweogo	Ecole Catholique de Gon-Boussougou	313			3	4		7	2
Poni	Ecole de Batié	441			2	5		7	2
	Ecole de Kampti	293			2	2		4	1
	Ecole catholique Legmoin centre	296			7	6		13	4
	Ecole Bouroum Bouroum B	251			2	2		4	2
	Ecole de Bousséra	509			2	1		3	1
	Ecole de Gaoua A	419			1	5		6	1
	Ecole de Dipéo	313			4	7		11	4
Ecole de Loropéni (amitié et centre A)	955			3	4		7	1	
Total		5 080		2	33	47	1	83	2

Source : Compilation à partir des données collectées sur le terrain

Ces écoles intègrent dès la première année les ESH dans les classes ordinaires. Les types de handicaps couverts dans ces écoles sont de types légers. Il n'y a dans les effectifs aucun handicapé auditif. Les deux seuls handicapés visuels sont des enfants souffrant de malvoyance, un mal susceptible d'être corrigé grâce à des soins ou un appareillage.

2.2.2. Les écoles spécialisées

Elles visent à développer une offre éducative pour un type de handicap spécifique (sourds, aveugles, déficients intellectuels) avec pour finalité de construire une société d'apprentissage ouverte et basée sur la tolérance et la diversité.

Peu de promoteurs d'expériences revendiquent ce statut, car dans la quasi-totalité des cas, la tendance est d'aboutir à terme, à une intégration globale des enfants en situation de handicap et ceux dits « normaux ». Ces écoles relèvent exclusivement d'organisations de la Société civile ou du privé. Leur ouverture fait l'objet d'une procédure d'agrément auprès du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) et d'une demande de reconnaissance au Ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation (MATD).

L'étude a recensé 17 écoles spécialisées accueillant 1.905 élèves, dont 923 filles et 845 ESH (voir tableau 11) et une expérience d'éducation inclusive dans le préscolaire. La seule expérience identifiée dans le préscolaire relève du CEFISE à Ouagadougou (tableau N°10).

Tableau N°10. Effectifs au préscolaire au CEFISE selon le type de handicap, 2011-2012

Classes	Entendants			Déficients auditifs			EFFECTIF TOTAL			
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	%ESH
Petite section	5	20	25	2	3	5	7	23	30	17
Moyenne section	17	12	29	2	3	5	19	15	34	15
Grande section	9	11	20	2	2	4	11	13	24	17
TOTAUX	31	43	74	6	8	14	37	51	88	16

Source : Statistiques scolaires du CEFISE 2011-2012

La proportion d'ESH auditifs dans les 3 sections (petite, moyenne et grande) est de 16% dont 17% pour la petite et la grande section et 15% pour la moyenne section. Ces proportions dépassent largement celles relevées dans le primaire et appellent à une réflexion sur le renforcement de ce dispositif pour une prise en charge précoce du handicap dans le système scolaire. On reconnaît que le diagnostic précoce du handicap peut faciliter sa remédiation au moyen d'un accompagnement approprié.

Au niveau du primaire, la plupart des écoles sont en milieu urbain (chefs-lieux des provinces) dont plus de la moitié à Ouagadougou (6 écoles) et à Bobo Dioulasso (5 écoles). Ces chiffres renvoient à l'historique de ces écoles initialement dédiées à l'accueil des ESH spécifiques pour s'ouvrir ensuite à tous les enfants handicapés ou non.

Tableau N°11. Effectifs des écoles spécialisées selon le type de handicap, 2011-2012

Provinces	Structures	Effectifs			Types de handicap						
		G	F	Total	Visuel	Auditif	Physique	Intellectuel	Autre	Total	% ESH
Boulkiemdé	Ecole des sourds /Association Benèbnooma	13	11	24		24				24	100
Houet	Institut des jeunes sourds du Faso	47	54	101		93				93	92
	ABPAM Espérance/Bobo	18	13	31	20					20	65
	Ecole Espoir APEE/Bobo	49	32	81					10	10	12
Kadiogo	Association pour la sauvegarde des handicapés visuels	18	20	38	38					38	100
	CEFISE BENAJA	270	262	532	0	165	2			167	31
	CEFISE Section Dassasgho	50	44	94	0	88				88	94
	Ecole des jeunes aveugles (ABPAM)	25	28	53	46					46	87
	FITIMA	26	22	48				7	14	21	44
Ouhimbé	Centre de rééducation et d'orientation professionnelle	64	45	109		73				73	67
Namentenga	Association pour l'intégration des sourds du Namentenga/Boulsa (spécialisée)	6	2	8		8				8	100
	Ecole Braille Jean-marc Meyrat (spécialisé)	24	13	37	36		1			37	100
Tapoa	Ecole intégratrice de sourds, muets et aveugles de Tapoa	121	90	211	23	85				108	51
Gourma	Ecole intégratrice espérance de Fada	19	13	32		26				26	81
	Association des personnes handicapées du Gulmu	15	8	23		8				8	35
Total		765	657	1'422	163	570	3	7	24	767	54
		% par type de handicap			21	74	0	1	3		

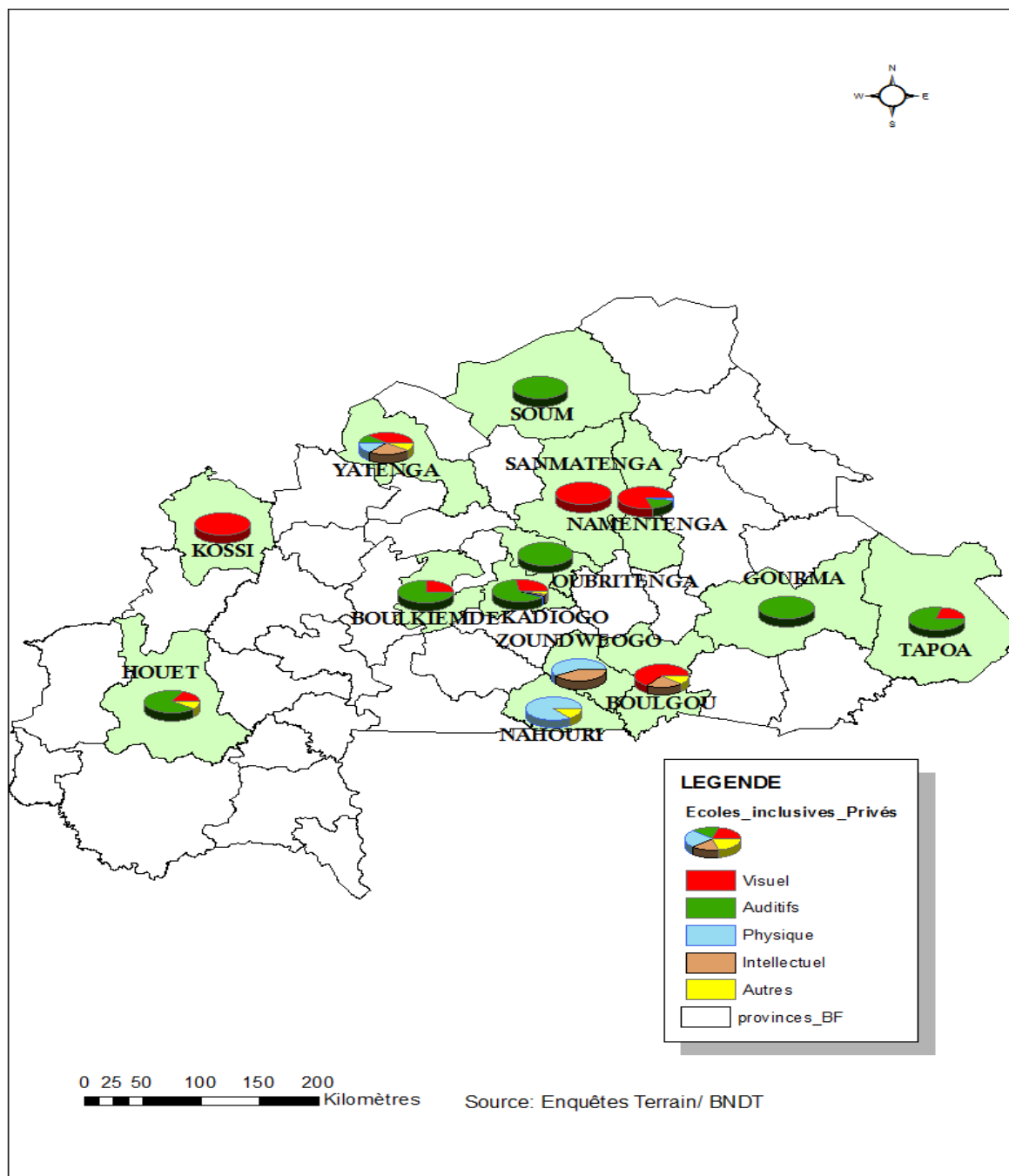
Source : Compilation des données collectées sur le terrain.

Les effectifs d'ESH dans les écoles spécialisées sont constitués à 74% de handicapés auditifs, de 21% de handicapés visuels et de 1% de handicapés physiques et déficients intellectuels. Les autres types de handicap regroupent 3% des ESH.

En dehors de l'Association Benèbnooma de Koudougou, de l'école Jean-Marc Meyrat de Boulsa et de l'école de l'Association pour l'intégration des sourds du Namentenga, toutes les écoles intègrent les effectifs progressivement dans les écoles ordinaires. Le choix de l'Association Benèbnooma se justifie par les difficultés d'intégration des sourds dans les écoles ordinaires et de la difficulté à leur trouver un emploi rémunéré en fin de formation. Aussi, elle met en œuvre des programmes de formation professionnelle pour pallier ces difficultés et permettre facilement aux sortants de s'auto-employer grâce à un appui en équipement. Au niveau de l'IJSF et du CEFISE, ce sont des activités d'élevage, d'agriculture et d'insertion socioprofessionnelles qui sont privilégiées.

En milieu urbain, ces organisations essaient d'investir des domaines telles la restauration, la boulangerie, l'imprimerie, l'électronique. Pour ce qui concerne les ESH visuels, les domaines de prédilection sont des activités manuelles telle la fabrication de lits de camp, mais aussi l'élevage.

Carte : Répartition géographique des offres éducatives à destination des ESH, octobre 2012



Nombre d'écoles selon les provinces visitées			
Boulgou	1	Oubritenga	1
Boulkiemdé	3	Poni	3
Gourma	6	Sanematenga	2
Houet	4	Séno	2
Kadiogo	5	Tapoa	1
Kossi	1	Yatenga	3
Namentenga	2	Total	34

Note : le Nahouri et le Soum ont été interrogés à distance et ont une seule école.

2.2.3. Les écoles intégratrices

L'école intégratrice concerne l'inclusion progressive. Ce type d'inclusion permet de donner aux ESH une formation initiale dans les classes transitoires d'inclusion scolaire (CTIS) pendant trois à quatre ans, avant de les intégrer dans le système éducatif formel à partir de la 3^{ème} ou de la 4^{ème} année à la suite d'une évaluation de niveau. Elle est surtout dominée par les écoles développées par le Secrétariat national de l'enseignement catholique pour l'éducation des handicapés visuels et des handicapés auditifs. On dénombre 7 CTIS réparties dans 7 provinces (Boulgou, Boulkiemdé, Kossi, Sanematenga, Soum, Yatenga et Zoundweogo) et relevant de l'Enseignement catholique dont 2 pour l'intégration des ESH auditifs et 5 pour les ESH visuels

Tableau n°12. Tableau des effectifs des écoles intégratrices dans le privé, 2011-2012

Province	Nom de la structure	Nbre classes	Nombre d'ESH	dont filles (%)	Types de handicap			
					Visuel	Auditif	Moteur	Intellectuel
Boulgou	Ecole saint vincent de Paul	3	19	Nd	19			
Boulkiemdé	Ecole Saint Augustin	2	8	50,0%	8			
Kossi	ABPAM Kossi	1	10	50,0%	10			
Sanematenga	Ecole catholique de Kaya	2	12	50,0%	12			
Soum	Association des jeunes sourd du Soum	1	7	42,9%		7		
Yatenga	Ecole St Marius Ouahigouya	3	22	31,8%	22			
Zoundweogo	Ecole intégratrice de Manga	1	11	36,4%		11		
Total		13	89	32,6%	71	18		

Sources : Compilation des données collectées sur le terrain.

2.3. Les contraintes techniques et pédagogiques de l'éducation inclusive

2.3.1. Un manque de matériel logistique et didactique dans des infrastructures inadéquates

La mission a constaté dans la plupart des écoles privées que la qualité des infrastructures et des équipements est relativement faible. L'école Peelin de Ouahigouya occupe d'anciens bâtiments en banco construits en 1984.

Ce bâtiment complètement fissuré constitue un sérieux danger potentiel pour les élèves. L'APEE Bobo dispose d'un bâtiment locatif de 5 pièces et d'un salon transformés en salles de classe avec une superficie variant entre 7.5 et 9m². A l'école spécialisée pour l'intégration des sourds dans le Namentenga, c'est une salle de classe (non équipée de table-bancs) sous paillote jouxtant une église protestante qui tient lieu d'école. Les élèves prennent les cours assis sur des bancs et des tabourets. En dehors des écoles inclusives, des CTIS de l'Enseignement catholique et des écoles spécialisées, les équipements en tables bancs pour les handicapés visuels n'obéissent pas toujours aux normes requises qui permettent de stabiliser la tablette pour l'écriture braille et d'éviter la chute des fournitures (Ecole Jean-Marc Meyrat de Boulsa, Association pour l'intégration des sourds dans le Namentenga). L'absence de lieux d'aisance spécifiques pour les personnes handicapées est une constante dans les expériences visitées.

Le développement de l'éducation inclusive implique, d'une part, l'engagement de moyens importants en matériel et en ressources humaines, et d'autre part, il fait appel à une pédagogie différenciée et plus complexe à mettre en œuvre. Chaque type de handicap nécessite une approche pédagogique complètement différente, tout aussi intuitive que la pédagogie classique, mais plus complexe à mettre en œuvre.

Par exemple, la transmission des savoirs à destination des ESH visuels implique un enseignement en braille et des documents adaptés, malheureusement en nombre insuffisant faute de machines de reproduction. Le Burkina Faso ne disposant d'aucune imprimerie braille, les opérateurs éducatifs se trouvent dans l'obligation de transcrire et de reproduire manuellement leur matériel didactique avec des coûts de transaction élevés (coût du papier braille et de l'impression feuille par feuille). En matière de production de documents pour la formation des ESH visuels, l'UN-ABPAM, qui est la seule organisation disposant d'un matériel de reproduction, est dépassée par la demande. L'UN-ABPAM évalue à 14, le nombre d'écoles et centres d'éducation non formelle faisant recours à ses services pour la production de livres scolaires et documents en braille, à laquelle il faut ajouter les sollicitations des services étatiques ou des personnes non voyantes désirant avoir des documents en braille. La demande annuelle est estimée à 1 000 livres dont environ 52% sont effectivement produits. Un taux relativement faible qui s'explique par la présence d'une seule machine de braille en fonctionnement.

A l'école des aveugles Jean-Marc Meyrat de Boulsa (qui bénéficie de l'Appui de la mission évangélique suisse), le matériel de traduction et de reproduction est en panne depuis des mois. Ce contexte difficile renchérit le coût et la quantité du matériel didactique nécessaire à l'éducation des ESH.

Le coût annuel des fournitures et du matériel didactique d'un ESH visuel au primaire est évalué à 88 400 FCFA⁴³. A cette difficulté s'ajoute l'appui inadapté en fourniture et en matériel didactique des organisations d'éducation inclusive par le MENA.

⁴³ Calcul de la mission sur la base de l'achat d'une tablette (18 400 FCFA), d'un livre de lecture et de calcul (40 000 FCFA) et des feuilles braille (30 000 FCFA).

Par exemple, « *on nous dote des mêmes fournitures scolaires et du même matériel didactique que les écoles formelles ordinaires : livres de lecture, de calculs, ardoises, craie, cahiers, livres de l'enseignement primaire. Tout ce qu'on peut faire est d'utiliser les cahiers comme brouillon et donner certains matériels didactiques aux enseignants* »⁴⁴. En ce qui concerne l'éducation des handicapés auditifs, c'est, entre autres, le manque de supports visuels qui est cité comme source de difficultés d'apprentissage.

L'insuffisance de supports illustratifs adaptés à certains types d'apprentissage (géographie, sciences naturelles, géométrie) chez les handicapés visuels constitue donc une contrainte majeure.

Les autres types de handicaps se distinguent par un vide total en matière de support didactique et de matériel adapté. Dans les expériences d'éducation des déficients intellectuels, des programmes sont proposés dans les écoles spécialisées telles FITIMA et APEE Ouagadougou.

FITIMA propose un programme en fonction des capacités et des besoins de chaque enfant. Il convient à l'équipe de définir celles qui sont le plus bénéfiques pour chacun des patients d'où la répartition des effectifs en deux groupes dès la rentrée.

Le premier groupe est constitué d'enfants ayant une déficience intellectuelle plus prononcée qui ne leur permet pas de suivre un programme scolaire. Ce groupe nécessite des activités d'éveil, de développement psychomoteur, de stimulations cognitives et sensorielles, de langage et de manipulations.

Le deuxième groupe est composé des enfants présentant des capacités intellectuelles plus en rapport avec certains apprentissages scolaires. Ce groupe bénéficie de manière spécifique des enseignements en français, mathématiques et en éducation civique. Nous n'avons pas eu l'occasion d'en visiter.

2.3.2. Une difficile problématique de la formation des enseignants : des ressources humaines insuffisantes, peu formées et mobiles

a. Des formations pas encadrées et laissées à l'appréciation des acteurs

La formation des enseignants constitue un maillon clef du succès de l'éducation inclusive. Elle nécessite la mise en place de différents processus allant de la formation pédagogique aux formations spécifiques liées au handicap.

La formation pédagogique est souvent acquise dans les écoles de formation des maîtres ou au cours de sessions spécifiquement organisées pour des enseignants recrutés directement par les organisations. Les enseignants issus des écoles de formation des maîtres disposent d'une formation pédagogique complète qui intègre des notions liées à la pédagogie différenciée qui donne des clés pour tenir compte de la diversité du groupe d'apprentissages (des rythmes d'apprentissage des enfants).

⁴⁴ Suzanne Tapsoba, Directrice de l'école des jeunes aveugles UN-ABPAM

Les enseignants rencontrés témoignent tous sans exception de la difficulté d'appliquer cette démarche au regard de la gravité de certains handicaps et des effectifs pléthoriques.

La formation en éducation inclusive porte sur la dualité formation initiale et formation complémentaire et sur la formation spécifique en fonction de la typologie du handicap.

Il n'existe pas de diplôme national spécifique à l'éducation inclusive. Un manuel de formation généraliste a été validé en juillet 2012 en partenariat avec le MENA pour la formation des enseignants.

Ce manuel comprend trois modules de formation organisés en séquences avec des compétences attendues, des contenus et des activités d'apprentissages :

- Le module I traite de l'Education inclusive et comprend six séquences portant respectivement sur la définition de l'éducation inclusive et ses fondements, les terminologies des types de déficiences, les barrières à l'éducation et le partenariat en éducation inclusive.
- Le module II aborde la question du handicap à travers trois séquences qui développent tour à tour les représentations et perceptions du handicap, la terminologie du handicap et les différents types de déficiences.
- Le dernier module relatif aux pratiques éducatives et pédagogiques présente sept séquences traitant du rôle de l'enseignant, de la gestion de la classe, de la différenciation de l'enseignement, des pratiques didactiques spécifiques, du projet éducatif individuel et de la planification de la leçon.

La plupart (Voir tableau 12) des enseignants formés reconnaissent unanimement la qualité et l'intérêt de cette formation, mais témoignent de la difficulté à appliquer la démarche de projet éducatif individuel (PEI) et des visites à domiciles recommandés par la formation en éducation. L'application de ce manuel de formation demande à être poursuivie et développée pour être évaluée plus tard.

Les formations spécifiques des enseignants quant à elles se caractérisent par une hétérogénéité et un manque de cohérence en termes de durée et de contenu (utilisation de manuel non à jour, formation sur une partie des modules, nombre de jours de formation non uniformisé). En effet, chaque acteur sur le terrain décide d'élaborer un plan de formation pour les enseignants de sa propre initiative et selon les recommandations qu'il aura pu recevoir à travers des expériences des professionnels du handicap. Les formateurs de formateurs sont pour la plupart des enseignants ayant un certain nombre d'années d'expérience, mais sans nécessairement disposer d'une formation complète de formateurs d'enseignement spécifique.

Tableau n°13. Aperçu de la durée de la formation des enseignants dans quelques organisations

Organisation	Type de handicap	Durée de la formation initiale	Stage pratique	Formation continue
Association Benebnooma	Auditif	3 mois	Non précisé	
Institut des jeunes sourds du Faso	Auditif	3 ans		2 semaines /an
Ecole la Renaissance	Visuels	15 jours		
Centre de rééducation et d'orientation professionnelle des sourds et entendants	Auditif	1 mois		1 suivi par mois
CEFISE	Auditif	Entre 6 et 8 mois	2 mois	
UN-ABPAM	Visuel	2 semaines	Stage pratique	1 suivi trimestriel

Certaines organisations proposent un cycle complémentaire pour leurs enseignants pendant que d'autres restent cantonnées à une formation initiale dont le contenu varie lui aussi. La formation complète en maîtrise du langage des signes est estimée à 3 ans, mais varie entre seulement 30 et 45 jours dans la pratique.

La durée de la formation en braille est estimée à 1 an pour maîtriser tous les contours d'une prise en charge complète du handicapé visuel. Cependant, les enseignants rencontrés déclarent bénéficier d'une formation de deux semaines maximum leur permettant de maîtriser l'écriture et la lecture.

A la durée insuffisante de la formation s'ajoute la mobilité des enseignants formés pour raison de concours professionnelle ou suite à une déception au contact des réalités difficiles de l'enseignement spécialisé (absence d'indemnités spécifiques, difficultés d'adaptation au groupe).

Ces constats interpellent sur la nécessité d'une meilleure réorganisation de la formation des enseignants au moyen d'un dispositif adapté pour s'assurer de la qualité continue de l'éducation inclusive et contribuer à la transformation progressive des mentalités et des pratiques pédagogiques.

Le rôle de leadership qu'est censé jouer le MENA/SPEI dans l'organisation du champ de l'éducation inclusive est déterminant. Le SPEI doit formuler une stratégie pour mettre en place ce dispositif complet de formation (initiale, continue et spécifique).

Une autre contrainte rencontrée du fait du manque de ressources humaines en enseignement spécifique renvoie à l'organisation des examens de Certificat d'études primaires (CEP) et d'entrée en sixième qui nécessite, pour ce faire, la mise en place d'un dispositif particulier en fonction des situations :

- Recours aux ressources humaines des promoteurs d'EI pour la médiation entre les ESH et les examinateurs et pour la correction des copies d'examen à un niveau central.
- Regroupement des ESH dans un centre spécialisé
- Interprétation en langue des signes (dictés par exemple) pour les handicapés auditifs
- Retranscription manuelle des sujets d'examen en braille et des copies des élèves (braille) en alphabet orthographique pour les examinateurs dans certains centres

On peut d'ores et déjà se réjouir des taux de succès élevés des ESH auditifs à ces examens malgré les contraintes rencontrées. En 2011-2012, 11/12 des élèves handicapés auditifs de la première promotion de Tanghin Dassouri ont réussi au CEP, soit un taux de succès de 92%. Au CEFISE, le taux de succès au CEP pour la même année est de 96%. En ce qui concerne l'UN-ABPAM, le taux de succès au CEP est évalué à 89% en 2007. Plusieurs écoles sont encore en cours de cursus et n'ont pas encore atteint la classe de CM2. .

Ainsi, l'intégration de l'EI dans la formation des enseignants engagés en collaboration avec l'Ecole nationale des enseignants du primaire (ENEP) de Loumbila et l'Université de Koudougou doivent se poursuivre et se renforcer au plan national en faveur de la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

Le plan d'action 2011-2012 de la Direction du Développement de l'Enseignement de Base (DDEB) a d'ailleurs inscrit à ses activités, la formation de 370 stagiaires en éducation inclusive en collaboration avec l'Université de Koudougou.

b. Des enseignants peu formés et mal répartis sur le territoire

Le tableau n°13 concernant les effectifs des enseignants formés en EI est construit sur la base d'un recensement de la mission sur le terrain. D'une part, il met en évidence le nombre d'enseignants formés dans les différentes écoles spécialisées et visitées sur le terrain. D'autre part, il recense le nombre d'enseignants formés dans les provinces dans lesquelles handicap International et Light for the World interviennent.

Il est intéressant de noter que la plupart des maîtres formés ont une formation initiale, mais pas complémentaire. Dans les écoles spécialisées (CEFISE, UN-ABPAM, Mahadaga, etc), (PRECISER) nous avons constaté une insuffisance quasi générale des ressources humaines formées sur la thématique de l'éducation inclusive. (Voir tableau N°13) 95% des enseignants non formés

Des disparités importantes existent entre les localités bénéficiant de l'appui d'un intervenant et les autres qui n'en disposent pas.

En dehors des zones d'intervention des projets, rares sont les enseignants qui ont reçu une formation en éducation inclusive. Ceux qui affirment connaître la problématique du handicap à l'école sont souvent intéressés pour des raisons personnelles, par exemple, l'obligation de connaître la thématique pour réussir un concours professionnel du corps enseignant.

Selon les résultats de l'étude figurant sur le tableau N°13, on comptait en 2011-2012, seulement 2 417 enseignants formés en formation généraliste d'éducation inclusive et 208 en formation spécifique (168 en langage des signes et 40 en braille).

Le nombre élevé d'enseignants formés en formation généraliste (2 256) dans le public tient compte de l'appui de Handicap International dans le cadre des deux projets d'appui à l'éducation inclusive dans le Kadiogo et le Boulgou.

Tableau n°14. Enseignants formés en éducation inclusive et en formation spécifique, 2011/2012

Statut	Provinces	Formation en éducation inclusive		Formation spécifique	
		Initiale	Complémentaire	Langue des signes	Braille
Privé	Kossi	0	0		1
	Boulkiemdé	1		3	2
	Houet	36	6	11	4
	Kadiogo	27	15	57	26
	Oubritenga	6		6	
	Namentenga	6	0	1	5
	Sanematenga	4	4	4	2
	Tapoa	7	7	7	
	Gourma	8	0	8	0
	Soum			1	
	Yatenga	2	0	10	2
	Poni	2	0	11	
	Zoundweogo	47	13	1	
	Total privé	146	45	120	42
Public	Boulgou	659	0	6	0
	Kadiogo	1 103	494	42	
	Total Public	1 762	494	48	0
	Total par type de formation	1 908	539	168	42
	TOTAL	2 417		208	

Note : pour les projets publics du Kadiogo, il a été impossible de séparer la formation spécifique en braille et en langage des signes. Néanmoins, on suppose qu'il ne s'agit que de formation en LDS sans en avoir la certitude.

Sources : Compilation à partir des données des structures visitées

Sans surprise, ce sont les provinces pour lesquelles les projets des ONGs HI et Light for the World soutiennent l'éducation inclusive qui offrent des formations aux enseignants. Certes, les instituts privés sont en marge, mais ils arrivent à couvrir leurs besoins. Toutefois, le nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation complémentaire est faible et insuffisant selon les témoignages recueillis sur le terrain. Dans les 10 écoles primaires publiques visitées au cours de la mission, le nombre d'enseignants qui ont reçu une formation initiale ne dépasse pas 1% des enseignants de l'école. Un chiffre inquiétant que l'on rapproche du nombre de suivis pédagogiques (inspecteur) proche de 0.

c. L'indemnité comme source de conflit et de motivation

La rémunération ou les autres stratégies de motivation méritent une attention particulière du fait de la disparité de traitement des enseignants et de leurs effets sur l'investissement personnel pour une fonction qui est jugée difficile par tous les enseignants rencontrés.

Tous estiment sans équivoque qu'il faut dépenser deux fois plus d'énergie pour la prise en charge d'un ESH par rapport à un autre enfant.

D'une organisation à une autre, les salaires /indemnités des enseignants sont disparates et précaires dans certaines organisations: bénévolat à l'Association pour la promotion des sourds du Namentaga, 25 000 FCFA/mois à l'Association pour le soutien des sourds et malentendants de (école Songtaaba) de Ouahigouya, 85 000 FCFA minimum à l'Institut des jeunes Sourds du Faso, à Mahadaga, à Ecole Esperance de Fada ainsi qu'à l'ABPAM Bobo Dioulasso. En dehors de l'école Songtaaba et de l'Association pour la promotion des sourds du Namentaga, toutes les autres organisations prennent en charge les cotisations sociales des enseignants.

La plupart des enseignants affectés par l'Etat s'attendent à un meilleur traitement comme c'est le cas dans d'autres formules innovantes de l'éducation nationale telles les écoles bilingues et les ES/CEBNF. Dans ces formules éducatives, les enseignants détachés par le MENA bénéficient d'une indemnité d'environ 15 000 FCFA par mois en sus de leurs salaires.

Dans toutes les écoles visitées, l'absence de cette indemnité spéciale est une source de frustration et de mobilité des enseignants qui restent peu de temps (deux ans maximum) dans les écoles et demandent à repartir dans les écoles ordinaires. En outre, il n'existe pas de plan de carrière et aucune valorisation à développer malgré leur spécificité, leur enthousiasme et leur volonté de dépasser les attentes des enfants.

Le débat nécessite d'être soulevé pour pallier la mobilité des enseignants qui crée des ruptures de continuité des apprentissages dans certains cas. Selon le témoignage des enseignants titulaires de classes inclusives, la qualité des apprentissages chez les ESH est aussi fonction de la relation de « complicité » qui se développe entre l'ESH et l'enseignant.

Ainsi, les ruptures soudaines et fréquentes de cette relation ne peuvent que nuire dangereusement aux apprentissages. Dans le cas des écoles des sourds par exemple, le langage des signes est perçu comme un code secret entre l'ESH et son enseignant.

2.3.3. Des programmes éducatifs et un dispositif à renforcer

Le système éducatif burkinabè se focalise sur l'acquisition de connaissances et de compétences répondant aux exigences de l'évolution socioéconomique, technologique et culturelle qui tiennent compte des aspirations du Burkina Faso, de l'Afrique et du Monde et de doter le pays de cadres et de personnes compétentes dans les domaines et à tous les niveaux⁴⁵.

Même si la finalité de l'éducation reste pertinente, ces programmes prennent peu en compte la spécificité des PSH en focalisant l'essentiel de leurs programmes sur le celui de l'école formelle. Ces programmes sont essentiellement tournés vers des acquisitions livresques laissant peu de place au développement de la créativité, de l'expression artistique ou des activités d'éveil.

⁴⁵ Loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso

Que ce soit dans les programmes dédiés aux handicapés visuels ou auditifs, ce sont les contenus de l'école primaire classique qui sont utilisés avec en introduction une année d'observation/initiation.

Quelques rares adaptations de programmes peuvent toutefois être citées. Par exemple, les enfants déficients intellectuels bénéficient de programmes d'éveil, de développement psychomoteur, de stimulations cognitives et sensorielles, de langage et de manipulations. Dans ces structures, seuls les enfants présentant des capacités intellectuelles et capables de faire certains apprentissages scolaires suivent de manière spécifique des enseignements des matières telles que le français, les mathématiques, l'éducation civique.

A l'UN-ABPAM par exemple, l'adaptation du programme porte sur le remplacement de certaines activités non adaptées aux ESH visuels par des activités appropriées. C'est le cas du remplacement des activités dirigées et des activités manuelles (2 heures par semaine) par des activités spécifiques liées au handicap visuel (mobilité, orientation). La même pratique est utilisée au CEFISE et à l'IJSF pour des séances d'audiologie. L'éducation religieuse fait quelques fois partie des adaptations de programme avec plus ou moins d'importance en fonction des organisations, même si cette dimension ne ressort pas clairement des discussions.

2.3.4. Des enfants en marge du système éducatif: des obstacles insurmontables

La cartographie de l'éducation inclusive au Burkina Faso laisse percevoir une marginalisation des zones rurales, donc des sites prioritaires en matière d'éducation d'enfants en situation de handicap. Selon les statistiques de l'INSD (2006), 81,4% des ESH vivent en milieu rural (voir Tableau N°2). Cependant, en dehors des deux projets financés par HI et l'expérience de la réadaptation à base communautaire (RBC) avec Light for the World, l'étude constate que toutes les écoles spécialisées se situent en milieu urbain, principalement dans les chefs-lieux de provinces.

a. L'éloignement : un puissant facteur de réticence

La distance entre le domicile et l'école est un facteur limitatif à la scolarisation des ESH. Au cours des entretiens avec les parents d'ESH, l'éloignement entre le domicile et l'école des ESH joue beaucoup contre leur scolarisation du fait du temps nécessaire pour les y conduire et du besoin de mobilisation permanente d'une personne.

Faire de l'éducation inclusive, « une éducation de proximité qui n'empiète pas sur les occupations quotidiennes des parents »⁴⁶ revient dans les entretiens comme un leitmotiv.

⁴⁶ Entretien à Nouna, Gaoua, Bobo Dioulasso

Cette préoccupation des communautés est également partagée par les promoteurs de l'EI qui ne voient pour l'instant aucune alternative du fait de l'insuffisance des structures d'accueil. Selon une étude⁴⁷ menée en mai 1999, la distance moyenne actuelle école/domicile généralement parcourue à pied par les élèves, est de 5,8 km avec des variations atteignant 17 km dans certaines provinces.

Dans les expériences visitées dans le privé, la distance moyenne entre le domicile des ESH et l'école est largement au-dessus de celle de l'école primaire. Elle est d'environ 20 km à Koudougou, 30 km à Madahaga, et Nouna, 40 km à Fada, 50 km à Ouahigouya et Boulsa. A Ouagadougou et Bobo Dioulasso la distance moyenne varie entre 5 et 10 km.

La plupart des organisations recourent aux familles d'accueil et aux internats pour pallier la distance entre les domiciles et les écoles, mais des contraintes sociales, financières (frais d'hébergement) et matérielles (équipement coûteux, entretien hygiène des lieux) rendent difficile la prise en charge des ESH dans ces familles. Les tentatives d'abandons des ESH par des parents peu soucieux découragent les familles qui s'engagent à accueillir des enfants en situation de handicap. Pendant les périodes de congés ou de vacances scolaires, les enfants ne peuvent pas rentrer chez eux et obligent les promoteurs à les ramener aux frais des écoles (Ecole Jean-Marc Meyrat de Boulsa et CROSE à Ziniaré).

Quelques parents osent même exiger des familles d'accueil une ristourne sur les subventions versées par les ONG aux familles⁴⁸ (environ 10 000 FCFA par enfant et par mois).

b. Des perceptions culturelles bien ancrées.

La marginalisation des ESH du système éducatif est aussi renforcée par la persistance de perceptions culturelles négatives vis-à-vis des ESH mais surtout de l'école qui tarde à mettre en place des actions décisives : « *Il est vrai que nous sommes des éducateurs, mais il ne faut pas omettre que nous trainons avec nous certaines croyances issues de nos sociétés que nous ne dénonçons par ouvertement, mais qui rejaillissent dans nos pratiques. Il faut être courageux pour aller à l'encontre des croyances véhiculées dans nos communautés et accepter dans sa classe un enfant qui est dit porte-malheur* »⁴⁹.

Au niveau de la connaissance des textes de loi, plus de 80% des enseignants issus des focus groupes rencontrés déclarent ne pas connaître la Loi 12-2010/AN portant promotion et des droits des personnes des handicapées. Cependant, tous déclarent connaître que la Constitution Burkinabè reconnaît l'éducation comme un droit à tous les citoyens. La raison principale de cette méconnaissance renvoie à la faible diffusion et à l'exploitation insuffisante des textes juridiques comme référence dans la pratique d'enseignement.

En effet, peu d'écoles visitées disposent d'un exemplaire du recueil d'instruments juridiques de l'éducation de base produit par le MENA en 2010.

⁴⁷ Mamadou SISSOKO et al : La protection sociale au Burkina Faso : éléments pour un plan d'action en vue d'une gestion prospective ; Centre de recherches pour le développement international, Bureau régional pour l'Afrique centrale et occidentale ; mai 1999

⁴⁸ Entretien à l'école Saint Vincent de Paul de Tenkodogo

⁴⁹ Entretien à Bouroum-Bouroum, province du Poni

La grande méconnaissance des textes de loi en faveur de la promotion des PSH par les collectivités décentralisées freine la prise d'initiatives en faveur de l'éducation inclusive. Seules les communes partenaires⁵⁰ des programmes d'éducation inclusive connaissent la loi 12-2010/AN. Dans de telles conditions, il est illusoire d'imaginer que les communes inscrivent en priorité l'EI comme un axe prioritaire de leurs programmes de développement.

Aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, les ESH sont stigmatisés. Pour certains parents, *« le handicap d'un enfant renvoie à l'extérieur une image de la famille qui est parfois difficile à supporter. Ceci demande du courage pour faire face à la perception que l'extérieur a de vous, car vous n'existez plus que par le handicap de votre enfant ainsi que par les perceptions sur son comportement au sein de la société »*⁵¹. Dans la région du Sud-Ouest par exemple, l'isolement voir l'élimination précoce chez les lobi subsisterait de nos jours selon les résultats des entretiens. Les enfants en situation de handicap sont souvent appelés « enfant sorcier », « enfant génie » ou encore « revenant ». Cependant, chez les bisssa (garango, Zabré⁵², la perception positive du handicap laisse des marges de manœuvre pour la prise en charge des ESH. Ainsi, même si en milieu urbain et périurbain, on constate une relative évolution des mentalités des parents et de l'école vis-à-vis des ESH, différents témoignages confirment les résistances et la double discrimination à laquelle les ESH sont soumis par rapport à l'école.

Les enseignants reconnaissent eux-mêmes la difficile rupture du lien entre les valeurs culturelles reçues dans leur éducation et le rôle qu'ils ont à jouer en tant qu'enseignants. Pour beaucoup d'enseignants rencontrés, *« même si nous sommes enseignants, il n'en demeure pas moins que nous trainons avec nous certaines tares de nos cultures qui influencent nos décisions. Les textes de loi et les recommandations du système se superposent à certaines valeurs héritées de nos croyances traditionnelles »*⁵³. Ainsi, le choix d'un enseignant d'accepter un enfant en situation de handicap dans sa classe demande parfois de faire violence sur soi et d'accepter d'affronter les conceptions préétablies.

Ce sentiment d'exposition est aussi vécu par les parents d'élèves qui pour la plupart soulignent la difficulté à affronter le regard extérieur pour permettre à l'ESH de vivre en tant qu'humain et de s'épanouir en tant qu'enfant. Ces perceptions qui restent ancrées dans les mentalités coexistent avec une méconnaissance quasi générale des textes juridiques sur les droits des ESH et de la personne handicapée. Sur 59 directeurs d'écoles interviewés, seulement 12 d'entre eux (20 %), déclarent connaître parfaitement la Loi 12-10 AN.

En effet, même si dans les écoles, le recueil des textes juridiques de l'éducation formelle est distribué, son exploitation par les enseignants semble susciter peu d'engouement, en dehors des rencontres des groupes d'animation pédagogique (GAP) et de la préparation aux examens professionnelles.

⁵⁰ Garango, Koubri

⁵¹ Témoignage d'un parent à l'APEE, Bobo

⁵² En pays bisssa (Garango) les personnes aveugles étaient considérées comme des êtres ayant certains pouvoirs

⁵³ Entretien avec les enseignants de Bouroum Bouroum.

c. Des coûts éducatifs au-dessus de ceux des écoles formelles

La loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso fixe la gratuité de l'école comme un principe intangible pour l'atteinte de l'éducation pour tous. En dehors des expériences menées dans le Kadiogo et le Boulgou avec les Directions provinciales de l'éducation de base (DPEBA) où la scolarité est gratuite, la scolarisation des ESH relève presque du luxe au regard des revenus très modestes des parents.

Ces frais de scolarité sont hétérogènes, allant parfois du simple au double dans le privé et dans les structures associatives. Ils concernent l'écolage, les frais d'internat, les assurances, les fournitures et dans certains cas, les frais d'uniformes. Les coûts des internats varient de 35 000 CFA à 350 000 CFA par an en fonction des organisations. Il convient également d'ajouter la contribution des parents en vivres variant entre 3 kg par mois à 3 sacs de mil et des condiments par an à Mahadaga et à l'école intégratrice Espérance de Fada (voir tableau 14)

Les contributions versées aux familles d'accueil varient entre 360 000 FCFA et 1 200 00 FCFA par an. La contribution des parents est souvent demandée sous forme de vivre (mil, haricot). Certaines organisations, telle l'Association de soutien aux sourds et malentendants à Ouahigouya, ont initié l'élevage de moutons de case pour venir en appui aux familles d'accueil.

Dans leur majorité, les frais sont subventionnés par la Fondation Liliane et Light for the World ou l'ONG Handicap Sensorial coopération, l'ONG Compassion, la mission Evangélique Suisse.

Certaines organisations, telles que le Centre de rééducation et de réorientation des sourds et entendants de Ziniaré, pratiquent des tarifs différenciés pour les ESH et les non-handicapés ainsi qu'entre enfants parrainés et non parrainés.

En comparaison avec les coûts de la scolarité dans les écoles primaires au Burkina, on peut conclure que la scolarisation des ESH est extrêmement coûteuse et le prix est dissuasif.

En revanche, l'Enseignement catholique est la seule structure du privé qui échappe aux frais de scolarité élevés (3 000 FCFA de frais de scolarité par an).

Tableau n°15. Estimation des frais de scolarité en FCFA /an dans les écoles, 2012

Centres / Instituts	Internat	Externat	Cantine	Cotisation APE	Famille d'accueil
Centre pour handicapés En avant Mahadaga	35 000		50 000+ 3 sacs de mil		
Ecole intégratrice Espérance de Fada	40 000	30 000			90 000 ⁵⁴
Institut des jeunes sourds du Faso	290 000	42 000			
Ecoles des aveugles et des malvoyants - ABPAM Bobo Dioulasso		35000	15 000	10 000	30 000
Centre de rééducation et d'orientation pour Sourds et entendants de Ziniaré					
<i>ESH parrainé</i>	120 000	160 000			
<i>ESH Non parrainé</i>	80 000	120 000			
<i>Enfants dit normaux parrainés</i>		15 000			
<i>Enfants dit normaux non parrainés</i>		10 000			
CEFISE BENAJA		40 000			
APEE Ouagadougou		128 000			
Enseignement catholique				3 000	
Ecole Songtaaba Ouahigouya				3 000	

Source : Mission sur la base des entretiens et documents fournis par les représentants des institutions.

L'hétérogénéité des frais de scolarité et leurs coûts élevés interpellent sur la problématique de la gratuité de l'EI et demande une concertation entre organisations promotrices et l'engagement de l'Etat en faveur d'une réglementation du secteur.

Ces coûts sont entièrement couverts par des organisations caritatives ou des ONG et des fondations. Il a été difficile de clarifier les raisons de leur hétérogénéité. Il a été également difficile d'expliquer pourquoi ces coûts ne fluctuent pas en fonction des subventions de l'Etat (mise à disposition des enseignants par le MENA, tableau n°7). Par exemple, l'APEE qui bénéficie de 11 enseignants affiche des coûts de scolarité de 128 000 CFA. L'UN-ABPAM qui bénéficie de 23 enseignants affiche des coûts de 350 000CFA. Le CROSE à Ziniaré (qui ne reçoit que de 2 enseignants) affiche des montants moins élevés et des coûts différents pour les enfants parrainés et les enfants non parrainés. Ainsi, la réflexion sur les coûts de l'EI et de l'éducation spécialisées doit faire partie des priorités des organisations et du MENA.

Ainsi, toute initiative en faveur de l'extension des expériences éducatives pour les ESH doit intégrer cette préoccupation.

En analysant le contenu du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2011-2020, on se rend compte que ces éléments de réflexion ne figurent pas au chapitre des priorités.

Les activités inscrites au sous-programme 6 (Promotion de l'éducation inclusive à tous les niveaux) n'intègrent pas cette dimension de la réflexion. En effet, sur cinq résultats attendus dans la sous-composante, seulement deux concernent en réalité l'éducation inclusive :

⁵⁴ Le coût de 90 000 est calculé sur base de 10 000/mois en 9 mois de scolarité

- R.1. Des incitations financières destinées à augmenter la participation scolaire des enfants en situation de vulnérabilité sont offertes
- R.5. Les parents d'enfants handicapés sont sensibilisés grâce aux AME formées.

Une certaine contradiction se dégage donc entre les ambitions affichées par l'Etat et le projet de politique éducative pour les dix prochaines années. Aucun axe du programme ne questionne les contenus, tant sur la collaboration avec les organisations ayant déjà développé une certaine expertise, que sur le matériel didactique alors que ce volet demande à être soutenu.

Des expériences de mise en œuvre d'activités génératrices de revenus (AGR) en appui aux familles d'accueil ont été tentées à Ouahigouya par l'Association pour le Soutien des sourds et Malentendants (ASSME). Cette association a initié l'élevage des moutons de case en dotant chaque élève d'un mouton qu'il élève et qui sera vendu au profit de la famille d'accueil. Cette expérience n'a pas eu les effets escomptés du fait des difficultés de recouvrement partiel prévus pour doter d'autres élèves.

Au regard de ce qui précède, le résultat 5 de la sous-composante éducation inclusive du PDSEB sera d'un très grand apport. Il conviendra alors d'approfondir la problématique de la distance avec les organisations sur le terrain pour mieux cerner les difficultés et la stratégie la mieux indiquée pour s'assurer de l'utilisation des subventions prévues.

Une politique de transport peut être mise en place par le gouvernement et gérée par les parents d'élèves.

2.3.5. Insertion des ESH dans le post primaire et préparation à l'emploi

a. L'insertion dans le post primaire

Le refus par l'école d'accepter certains ESH en demande de scolarisation ou la possibilité de participer à des examens a été décelé au cours de l'étude. Ces refus s'expliquent, d'une part, par les méconnaissances des textes en matière d'éducation des PSH, et d'autre part, par les croyances traditionnelles encore persistantes chez certains enseignants.

De l'avis des promoteurs, il est plus difficile d'insérer les handicapés auditifs dans le post primaire que les handicapés visuels.

Le manque de personnel formé en langage des signes est souvent utilisé comme alibi par les structures d'accueil (collèges, lycées que dans des structures de formation professionnelle).

Quant au refus de certains ESH aux examens de CEP, il s'expliquerait par la crainte de voir chuter les taux de succès. Comme le révèle bien un enseignant à l'école de Niamadougou, « nous sommes jugés aux résultats. De ce fait, lorsque nous savons pertinemment qu'un élève n'a pas le niveau requis, nous lui suggérons de renoncer à se présenter et de renforcer son niveau l'année suivante ».

C'est de cette situation qu'a été victime Fatimata déficiente auditive à l'école E de Dori. Ayant fréquenté l'école du CP1 au CM2 en candidate libre, sans que personne ne l'inscrive officiellement, elle s'est vue refuser sa participation aux examens blancs puis aux examens de CEP. Victime de l'incompréhension de son père qui estime qu'« elle ne veut rien faire » et complètement déçue par le système, elle passe son temps dans un salon de coiffure à proximité de sa maison.

A Bobo Dioulasso, l'Association des Aveugles et malvoyants s'est vue refuser l'inscription d'un jeune aveugle admis au CEP dans un établissement secondaire du fait du handicap de l'élève, et ce, malgré la disponibilité de l'école spécialisée à fournir un accompagnement aux écoles intégratrices au collège concerné. Au cours de la mission, il est apparu que les parents privilégient lorsqu'ils font face à un conflit avec l'administration la négociation et le dialogue plutôt que de se lancer dans des poursuites judiciaires jugées plus complexes à comprendre et à gérer dans la durée. De fait, il n'existe pas au Burkina Faso de jurisprudence sur des cas de non-reconnaissance de la spécificité des ESH dans l'éducation.

b. La préparation à l'emploi : un axe qui facilite l'insertion ultérieure des PSH

Accroître l'employabilité des jeunes issus des écoles spécialisées est indispensable pour motiver les PSH et leurs parents. C'est un argument essentiel pour contrer les parents réticents. La notion d'employabilité revêt deux caractères : (i) elle renvoie à un processus de formation et d'éducation adapté aux ESH susceptibles de leur fournir les outils pour trouver un emploi et être productif au regard de la société et (ii) elle oblige le secteur public et le secteur privé à s'adapter en accueillant des personnes handicapées au sein de leur environnement.

Le premier caractère se pose clairement. Il n'est pas certain que le système éducatif classique soit adapté à la réalité des besoins du pays. Savoir lire et écrire est une condition minimale d'employabilité. Ce n'est pas une condition suffisante. Il soulève des questions de qualité des apprentissages qu'il n'est pas possible de traiter dans ce rapport.

Le second caractère est plus particulier et plus facile à appréhender, pour autant que l'Etat et le secteur privé se donnent le temps de la réflexion. Les recrutements sont souvent discriminatoires dans le secteur public tandis que les entreprises ne font que peu de cas du recrutement de travailleurs handicapés. Pour les deux secteurs se pose la question de la capacité d'accueil et éventuellement des infrastructures et solutions adaptées.

Le sentiment généralement partagé par les structures en charge de l'EI est que « *l'Etat, au-delà de son intérêt affiché pour l'EI, est le premier à violer les dispositions juridiques qu'il prend* »⁵⁵.

Du côté des entreprises, il n'a pas été possible de trouver des contraintes légales pour les obliger à employer du personnel handicapé. Un dispositif fixant un seuil minimum pour l'embauche de PSH pourrait être introduit.

⁵⁵ Entretien à l'UN-ABPAM

Mais il est clair que les entreprises devraient auparavant être sensibilisées sur les capacités des PSH à s'adapter à la fois à leur environnement et à la productivité réclamée. Toutefois, imposer par la loi n'est pas suffisant. Il faut à la fois sensibiliser les membres du personnel de manière à faciliter l'intégration des PSH dans l'entreprise et éventuellement adapter le travail et les processus qui l'accompagnent à la nature du handicap.

Les organisations de promotion de l'EI ont anticipé les difficultés d'employabilité et d'insertion des PSH en développant des programmes de formation professionnelle complémentaires à ceux de l'école formelle en intégrant des possibilités de formation professionnelle et quelques enseignements culturels et artistiques (danse, théâtre, musique) dans leur cursus. Ces offres de formations, au-delà du but recherché dans l'employabilité des jeunes, leur offrent un moyen de déploiement de certains talents cachés.

C'est pourquoi dans les organisations telles que l'Institut des jeunes sourds du Faso, le CEFISE et à l'Association des handicapés en Avant de Mahadaga, la formation professionnelle débute immédiatement après la classe de CM2 et concerne la plupart des élèves. Les domaines de formation sont la coiffure, la couture, le tissage ou le placement dans des ateliers divers (imprimerie, calligraphie, boulangerie, la fabrique du grillage) ou encore l'apprentissage dans des domaines telles la restauration, l'hôtellerie, l'horticulture. Ces formations sont suivies, dans le cas du CEFISE, d'un accompagnement à l'insertion professionnelle qui accompagne les apprenants.

Dans les programmes de l'Association Benebnooma à Koudougou, les handicapés auditifs sont intégrés aux activités de la troupe artistique afin de prouver « *que le rythme n'est pas seulement un gage de l'oreille, mais aussi du corps et de l'esprit* »⁵⁶.

Au Centre de Rééducation et d'orientation professionnelle des sourds et entendants de Ziniaré, cette dimension éducative est directement intégrée au programme dès la première année d'école. Le programme éducatif s'étale sur douze ans au lieu de six pour atteindre le niveau CM2.

Les contenus éducatifs et de formation professionnelle sont donnés en alternance de sorte que l'élève qui quitte l'école avec le niveau de CM2 dispose d'une compétence professionnelle dans un des domaines de formation.

A côté des expériences pilotes en matière d'éducation de base, l'éducation non formelle des jeunes adolescents échappe complètement à l'éducation inclusive. En dehors des programmes développés pour l'alphabétisation des adultes en braille, aucune autre expérience n'existe pour l'instant dans le Non formel à l'adresse des enfants et des jeunes.

2.3.6. Le fonctionnement des réseaux d'appui à l'EI: des divergences internes qui pénalisent l'action concertée

L'EI est dominé par des organisations de la société civile dont les actions ne sont pas ou peu coordonnées malgré l'existence légale de certaines associations ou structure du type REPEI.

⁵⁶ Projet de construction d'une école pour enfants sourds muets et malentendants, Association Benebnooma, 2007.

En effet, il n'y a dans les faits aucune coordination et chaque organisation travaille dans son coin, car les organes de coordination sont quasi absents et peu enclins à partager leurs expériences.

Il n'y a presque pas de réunions institutionnelles encore moins de rencontres thématiques. Les seules activités menées de 2009 à 2012 sont :

- L'animation de conférences de presse sur l'Education intégratrice lors des journées des personnes handicapées ;
- Des rencontres de sensibilisation des élèves maîtres des ENEP et des encadreurs pédagogiques de l'Université de Koudougou;
- participation à la 45^{ème} conférence de l'UNESCO en 2009 à Genève sur le thème : "Education Inclusive la voie de l'avenir".
- Participation à la triennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) du 12 au 17 Février 2012 à Ouagadougou.
- Réalisation de deux documentaires sur l'Education inclusive.
- Obtention d'une place au Conseil national pour l'éducation

Il n'existe pas dans le programme d'activités structurantes qui permettent de renforcer les pratiques en EI ni de cohésion au sein du groupe.

En tant que réseau composé d'organisations de la société civile et d'acteurs du secteur privé, l'animation d'une réflexion commune sur l'EI participerait de la construction d'un esprit de partage et de mutualisation des ressources et des compétences.

Des discussions avec certaines organisations membres ont montré que des fissures existent dans le dispositif du réseau. La plupart des organisations membres reprochent à la coordination du REPEI (assurée par l'Association des parents, amis et sympathisants des enfants encéphalopathes/APEE) un favoritisme dans la gestion des conventions signées avec le MENA, un « phagocytage » des biens du Réseau.

Le retrait effectif ou en cours de plusieurs organisations membres du REPEI et la création de nouvelles organisations faitières sont une preuve tangible de ce climat délétère. La création du Réseau national des organisations de personnes handicapées (RENOH) en 2011 et de la Fédération nationale des écoles de sourds du Burkina Faso est le résultat de ces dysfonctionnements et de la rupture de confiance au sein du réseau. Ces deux organisations regroupent la plupart des structures promotrices de l'éducation inclusive.

Le RENOH regroupe aussi bien les organisations travaillant sur le handicap visuel que celles s'investissant dans l'éducation de handicapés auditifs, comme le CEFISE, l'Institut des jeunes sourds du Faso, l'ABPAM, l'Association des agents de santé handicapés, l'Association Burkinabè des personnes handicapées, Handicap solidaire Burkina et l'Association Tigung Nooma. La Fédération des écoles de sourds quant à elle regroupe l'ensemble des écoles et centres de formation à l'adresse des handicapés auditifs.

2.3.7. Aperçu de quelques interventions en cours et en préparation

Le nombre de projets en préparation marque l'intérêt de plus en plus grandissant des partenaires et de l'Etat en faveur de l'Education Inclusive. Un tel engouement implique la nécessité pour l'Etat de jouer un rôle accru dans l'orientation, le suivi et le contrôle de la qualité des interventions. Dans le contexte actuel, il est donc important de s'interroger sur l'articulation de ces interventions avec le PDSEB qui pour l'instant n'en fait aucune mention de la manière dont ces projets seront pris en compte dans sa mise en œuvre. La problématique du partenariat avec les promoteurs de l'EI doit occuper une place centrale. Ainsi, quel sera le rôle du SPEI dans la mise en œuvre de ces projets et du PDESB ? L'élaboration du cadre référentiel donnera des pistes pour une meilleure articulation de ces interventions.

Tableau n°16. Aperçu de quelques interventions en éducation inclusive

Titre de l'intervention	Responsable	Partenaire technique et financier	Lieux
Projet Education Inclusive pour enfants en situation de handicap dans la province de Kadiogo	MENA/CEB/Communes	Handicap International	10 CEB de la province du Kadiogo
Projet Education Inclusive pour enfants en situation de handicap dans la commune de Garango	Communes/MENA/RBC	Light for the World	Garango, Province du Boulgou
Projet MEBA en collaboration avec le programme pour Réadaptation à Base Communautaire (RBC) d'OCADES Koupéla	MENA/CEB/RBC	Light For the World	Koupéla, Tenkodogo, Zabré
Projet Education Inclusive pour enfants en situation de handicap dans le diocèse de Manga	Enseignement catholique/RBC	Enseignement catholique+RBC	
Projet pour la formation des enseignants spécialisés pour enfants en situation de handicap auditif	ENEP Loubila	Sensorial Handicap Coopération/Belgique, Handicap International	
Projet d'inclusion d'enfants en situation de handicap visuel dans les écoles de l'Enseignement Catholique	UN-ABPAM/Coordination nationale des Ecoles catholiques	Sensorial Handicap Coopération/ MENA/ Enseignement catholique	Tenkodogo, Ouahigouya, Koudougou, Kaya, Nouna et Gaoua
Projet d'inclusion scolaire d'enfants handicapés mentaux	Association AEFAC	Association Sœur Emmanuel (ASME)	Ouahigouya
Les projets des membres du REPEI : pour l'inclusion d'enfants en situation de handicap auditif, visuel, physique et mental	CEFISE/ APEE /UN-ABPAM/FITIMA/ ARCHE de Nongremasom/ Fédération Nationale des Ecoles de Sourds du Burkina Faso (FNESBF)/	Fondation Liliane, ASMAE, Handicap International, Sensorial Handicap Cooperation, Light for the World, Save the Children et d'autres.	
Projet APPEHL de HI – MENA Tenkodogo	MENA/Tenkodogo/Zabré+ Communes	AFD+Handicap International	Tenkodogo et à Zabré
Projet du MENA dans la région de Kain (Nord) et Zorgho (Meguet).	DDEB/SPEI/CEB	UNICEF	Plateau central et Région du Nord
Intégration de 40 élèves aveugles dans les écoles publiques à Bobo Dioulasso	UN-ABPAM/Bobo	World Braille Foundation, Canada	Bobo Dioulasso
Projet en préparation: ICEVI-EFA (International Council for the Education of the Visually Impaired – Education for All)	Projet MEBA : Plan National d'Education pour tous les enfants handicapés visuels.	Banque Mondiale/International Council for the Education of the Visually Impaired – Education for All	Couverture nationale
Projet en préparation : Projet Mondial pour le Développement d'une région modèle en Education Inclusive. Région de Tenkodogo	OCADES Koupéla, RBC Garango en collaboration avec le MENA, la Municipalité de Garango, l'Action Sociale de Garango et les autres acteurs sur le terrain	Banque Mondiale/Light for the world	Garango

CHAPITRE 3. RECOMMANDATIONS ET CADRE REFERENTIEL POUR COMMUNIQUER, MOBILISER, RENFORCER, SUIVRE

Le contexte socio-économique du Burkina Faso n'est pas encore favorable pour développer de manière pérenne les facteurs positifs de l'éducation inclusive. Le chemin est long. Beaucoup d'enfants en situation de handicap sont enfermés dans un univers loin de l'école qui leur hôte toute chance d'un avenir faute d'avoir les outils, les connaissances et le savoir pour s'insérer dans la société. La cartographie développée ci-devant est éloquent et révèle trois faits majeurs :

1. Des entités administratives travaillent et colmatent les brèches de l'éducation inclusive. Leurs actions s'effectuent en dehors d'un cadre stratégique et les activités menées, admirables sur le plan expérimental, ont une portée géographique limitée à quelques communes; Il n'existe pas d'organisation administrative pour impulser le développement de l'éducation inclusive. Certes, le SPEI est un service qui a pour objectif le développement de l'éducation inclusive, mais ses moyens sont limités. En outre, le Ministère de la santé est absent et celui de l'Action sociale et de la solidarité nationale, lui non plus n'a pas les moyens pour peser dans le dialogue entre les enfants handicapés et la société.
2. Il existe une multiplicité d'acteurs de la société civile et religieuse qui coexistent, mais ne coopèrent pas. Ils partagent peu leur expérience et reste confinés à un ou deux types de handicap (cécité et problèmes auditifs). Chacun tente d'apporter une aide, mais leurs actions restent isolées, malgré l'existence de cellules de coordination organisées sous forme de réseau souffrant de problème de leadership. Les réseaux ou groupements ou associations fonctionnent mal et n'ont pas plus de moyens pour engager un tournant de l'éducation inclusive au Burkina Faso.
3. La faiblesse de l'action publique face aux immenses besoins laisse le champ de l'action aux organisations de la société civile qui ne se coordonnent pas. Les enfants en situation de handicap qui ont la chance de bénéficier de leur soutien sont isolés et faiblement encadrés. Quelques enseignants dans le privé mènent des activités, mais leur formation est insuffisante et leur travail échappe à tout contrôle de l'état. Le lien entre la formation des enfants et l'insertion sociale n'est pas un acquis et la problématique des débouchés se pose.

Au vu de ces constats, le MENA et ses partenaires doivent encourager une politique éducative destinée aux enfants en situation de handicap et viser les quatre objectifs suivants :

- Objectif n°1 : Comprendre et analyser la situation actuelle et les acteurs qui travaillent dans l'éducation inclusive (contraintes & obstacles) pour adapter et renforcer les capacités du MENA et le Service de promotion de l'éducation inclusive.
- Objectif n°2 : Favoriser l'accès à l'éducation pour tous les enfants quelle que soit la nature de leur handicap à une scolarisation classique ou alternative. **L'accès** entend aussi l'accessibilité financière.
- Objectif n°3 : Mettre l'accent sur la **qualité** des apprentissages dans les écoles avec des programmes et des manuels adaptés.
- Objectif n°4 : **Piloter la politique d'éducation inclusive** en développant des outils adéquats et renforcer les capacités en suivi-évaluation du SEPEI.

Il s'agit de redonner du sens à l'action publique en plaçant l'Etat **en face de ses responsabilités**. La **responsabilité internationale de l'EPT lui échoit et il est légitime qu'il joue son rôle de pilote de l'EI dans le respect du rôle de chaque acteur de développement (collectivités et société civile)**.

3.1. Un prérequis : comprendre et analyser la situation actuelle

Recommandation n°1 : Revoir les missions du SPEI et lui donner un rôle plus important au centre de la dynamique de développement de l'éducation inclusive.

Au cours des missions de terrain, le rôle du SEPI n'est jamais vraiment apparu clairement. Les acteurs en ont entendu parler, mais ils ne connaissent pas le champ de son action. En outre, la mission a du mal à identifier son rôle dans l'accompagnement des acteurs qui travaillent sur le terrain. Les membres qui le composent ont un profil identique (pédagogique) alors qu'on lui demandera de participer dans l'avenir à des rendez-vous techniques et politiques tout en portant un regard sur les aspects pédagogiques. Il serait aussi nécessaire selon la mission d'ouvrir le service à des profils sociologiques (action sociale et santé) et avoir des professionnels de la santé (identification).

Pour ce faire, nous recommandons la conduite d'une mission externe d'analyse institutionnelle du SPEI pour évaluer ses capacités et les renforcer sur des thématiques de pilotage et de suivi par exemple.

Recommandation n°2 : Faire un bilan des actions entreprises en éducation inclusive - Accent sur les ressources humaines engagées et le matériel utilisé et sur les objectifs de l'éducation

La mission a mis en évidence l'hétérogénéité des expériences et leur non-partage entre les acteurs sur le terrain. Les réseaux ne fonctionnent pas comme un théâtre d'échanges entre les partenaires privés. Il a été difficile de recueillir les statistiques, d'avoir accès à des informations sur le profil des enseignants, leurs origines et leur formation. Lorsque ces

informations étaient communiquées, il est apparu qu'elles n'avaient entre elles que peu de liens en commun et qu'elles n'étaient pas toujours exploitables. Les acteurs privés sont isolés et peu ou pas accompagnés par l'Etat, à l'exception de la mise à disposition d'enseignants du secteur public. Nous pensons qu'il est important de

- Réaliser une cartographie nationale des actions en éducation inclusive - Création d'un répertoire des acteurs et de leurs activités. Recenser de manière exhaustive leur domaine d'activité et les ressources financières et les caractéristiques des enseignants (origine de la formation et durée en particulier).
- Evaluer la qualité des initiatives du secteur privé et en vérifier l'adéquation avec les besoins des publics cibles et la loi d'orientation de l'éducation. En particulier, il est important de vérifier le lien entre l'éducation des ESH et leur insertion professionnelle.
- Faire un diagnostic externe approfondi des conventions signées entre le MENA et des partenaires du privé et vérifier la probité des partenaires en particulier celle du réseau de promotion de l'éducation intégratrice/inclusive.
- Sur la base de la cartographie, établir de nouvelles conventions avec de nouveaux partenaires sur la base uniquement d'un accompagnement en matière de formation du corps enseignants, de conseil et d'évaluation des acquis des ESH dans les écoles. Ces conventions n'ont pas besoin de comprendre la livraison éventuelle de matériel non pédagogique.

Recommandation n°3 : Formuler un programme de développement de l'éducation inclusive

Sur la base du bilan de la cartographie des expériences en matière d'éducation inclusive et sous réserve d'un recensement des ESH avec l'INSD, un Comité de pilotage avec le SPEI comme principal animateur, pourra formuler un programme de développement de l'éducation inclusive, soit en utilisant de l'expertise interne au MENA, soit externe avec le recrutement d'un Cabinet. Ce programme doit reprendre les éléments identifiés préalablement sur les expériences, faire un état des lieux des forces et faiblesses de l'éducation inclusive au Burkina Faso (description du contexte et problématique), identifier les objectifs et les stratégies et l'apport du programme à un objectif global d'éducation pour tous (enjeux), élaborer des propositions d'objectifs clairs et des activités mises en œuvre avec les ressources financières à mobiliser et les résultats attendus du programme.

Il développera un système/mécanisme de suivi-évaluation axé sur des indicateurs de résultats et les axes prioritaires, l'analyse des risques éventuels et un plan d'action sur trois ans construit sur les objectifs de l'éducation pour tous.

3.2. Renforcer l'accès des ESH et développer des moyens pour rendre accessible l'école.

La mission a constaté sur le terrain que très peu d'ESH ont un accès au système éducatif. Il est impossible de savoir combien d'ESH sont en dehors et on ne peut se fier qu'à des

observations basées sur des expériences de terrain. Ainsi, il est communément admis au cours des rencontres avec des APE des écoles visitées que de nombreux enfants en situation de handicap ne fréquentent pas l'école. En outre, le peu de statistiques disponibles illustre la difficulté des ESH à poursuivre des études comme les autres enfants (tableau n°5).

La mission recommande de lancer une réflexion sur 4 axes fondamentaux :

Recommandation n°4 : Renforcer la présence du SPEI dans les instances du PDSEB (groupe thématique accès et qualité) et élaborer avec le Programme une vision sur les infrastructures publiques et privées. Aborder des questions essentielles comme la gratuité des frais d'éducation et des transports.

Cette présence permet de discuter sur une politique des infrastructures qui prend en compte la spécificité des ESH (bâtiment principal, salles de classe et annexes) et facilitera l'élaboration d'un document de référence pour les futures constructions. Ce document pourrait s'accompagner d'une réflexion sur la nécessité d'homogénéiser certains aménagements sur tout le territoire ou de se concentrer sur certaines écoles au lieu de fixer des règles obligatoires pour toutes les écoles. Au-delà de la question des bâtiments classiques du PDSEB, il devient urgent de s'interroger sur la problématique des écoles spécialisées qui devraient voir le jour et accueillir des enfants qui ne peuvent pas intégrer les écoles classiques. Il est opportun d'envisager les types de handicaps (et la répartition géographique des enfants) qui nécessiteraient une intégration dans ce type d'école et faire des propositions pour que l'Etat contribue à l'éducation des enfants qui ne peuvent pas être accueillis dans des écoles normales. Il s'agirait de savoir s'il vaut mieux construire des écoles publiques ou aider le secteur privé et professionnel en le subventionnant.

Des questions annexes seront abordées au sein du groupe Accès. Outre la possibilité de faire ressortir la présence statistique des ESH dans le système éducatif (un objectif de l'éducation pour tous), il est très important de poser la levée des obstacles à leur plein accès dans l'école ; Par exemple, la question du transport des enfants handicapés, et son corollaire la distance entre le village et les écoles, devrait être abordée. Le transport est revenu le plus souvent comme un obstacle dans les conversations avec les parents au même titre que les réflexes socioculturels, le manque d'intérêt pour l'école, car les parents ne voient pas immédiatement un retour sur investissement.

Un autre élément important est celui du coût à l'éducation. Prohibitifs pour les familles, une étude approfondie sur les coûts (matériel pédagogique, inscription, cotisations APE, mais aussi transport, appareillage et autres coûts spécifiquement liés au handicap) devrait être proposée et suivie par le SPEI pour éclairer les choix du PDSEB et du MENA.

Au-delà du coût, c'est une réflexion globale sur la gratuité totale de l'accès et les conditions sous lesquelles celle-ci pourrait s'organiser pour les ESH qui est posée. Dans les écoles publiques, les parents ne paient que les frais d'APE. Dans les écoles privées et adaptées, les coûts sont très importants et inabornables pour la plupart des parents. Le débat pourrait s'organiser autour des avantages procurés par la carte d'invalidité et autour du taux

d'infirmité prononcé. C'est l'une des pistes envisageables en soulignant qu'elle ne prendrait pas en compte les situations de revenus des parents sauf si le Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale diligente une enquête sur les revenus des parents. D'autres pistes peuvent être éclairées (subventionner directement les écoles privées spécialisées ou non et qui accueilleraient des ESH pour tout ou partie de la scolarisation, une subvention destinée à l'école pour le matériel et une autre pour l'inscription et payée aux parents avec un système de vérification et d'obligation de suivi des parents et du ministère) et toutes devraient être débattues par les pouvoirs publics.

Recommandation n° 5 : Proposer des passerelles entre le formel et le non formel.

L'accès des ESH au système éducatif n'est pas uniquement celui de l'école classique ou spécialisée. Il est important de proposer aux parents qui le souhaitent et aux enfants des alternatives en matière d'acquisitions professionnelles en leur offrant des passerelles entre le formel et le non formel et en proposant pour leurs enfants des formations qui correspondent aux besoins du marché du travail. Un travail préalable sera de diagnostiquer les meilleures opportunités d'emploi pour les ESH et d'identifier les débouchés professionnels et les secteurs porteurs.

L'entretien avec le Directeur général de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle fait ressortir un gap en termes d'offres d'éducation des jeunes et adolescents en éducation non formelle. Cette situation pourrait se comprendre, sans toutefois se justifier, dans la mesure où l'âge de recrutement des PSH est flexible. Il s'agira de mettre en place avec les promoteurs des stratégies de prise en compte des adolescents et adultes handicapés dans l'éducation non formelle ou toute autre unité d'enseignement comme le stipule l'article 11 de la loi n°012-2010/an du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso. Sur le terrain, nous n'avons pas trouvé de formation spécifique et adaptée aux ESH (à l'exception d'une formation en alphabétisation en braille).

Recommandation n°6 : Renforcer le cadre juridique.

La prise en compte des intérêts des personnes en situation de handicap passe obligatoirement d'abord par la prise en compte et le suivi juridique de leurs droits dans les instances politiques (Assemblée nationale, gouvernement et partis politiques) afin d'établir un dialogue et de mettre en lumière les raisons qui expliquent la non-application des lois et des textes afin de pouvoir y remédier et y apporter des éléments correctifs. L'appareil juridique n'est pas sous-dimensionné et il est conforté par la présence d'un espace démocratique et d'échanges avec l'existence d'un cadre de concertation entre les différents acteurs pour la définition, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique éducative (acceptabilité du système admise dans la Loi d'orientation de l'éducation).

Néanmoins, cet espace démocratique n'est pas suivi par des mesures d'accompagnement nécessaires et il souffre de la faiblesse de la mobilisation sociale soutenue par des budgets

maigres ou inexistantes, entretenus par une connaissance assez précaire des textes de loi et des dispositions administratives prévues à cet effet (ces textes ne sont pas disponibles dans toutes les écoles et la connaissance des droits est une notion inconnue auprès des parents d'ESH). Nous proposons que les acteurs de l'éducation travaillent sur les problématiques suivantes :

- Etablir un recueil des textes, Lois et décrets qui confirment la place des enfants en situation de handicap dans le système éducatif
- Traduire les textes dans la plupart des langues de grande communication au Burkina Faso
- Diffuser les textes auprès des familles par le biais des canaux modernes de la circulation de l'information (télévision, radio locale) pour leur rappeler leurs droits et l'obligation qui leur est faite d'inscrire (et recenser) leurs enfants, en particulier ceux en situation de handicap.
- Diffuser les textes par voie légale et administrative dans tous les organes administratifs en lien avec le Ministère et les Communes de l'obligation qui est faite aux directeurs d'école, APE & AME d'accueillir tous les enfants à l'école et de rappeler les sanctions qu'ils encourent en cas de refus non notifiés.
- Faire appliquer la Loi et sanctionner si nécessaire. Les sensibilisations ne suffisent pas et ne sont jamais évaluées. L'une des meilleures façons de faire appliquer le Droit, n'est-il pas de renforcer son obligation par des sanctions avec une forte publicité ?⁵⁷.
- Obliger les Conventions entre les acteurs de l'éducation à inclure un paragraphe spécifique pour les enfants handicapés et l'obligation qui en découle pour les parties à respecter leurs droits et à suivre au travers des indicateurs l'amélioration de leur prise en compte.

Recommandation n°7 : Elaborer un plan de communication sur les PSH et les ESH.

Il est primordial de communiquer sur les ESH et les PSH. Il faudra construire un plan de communication qui permettra d'élaborer des stratégies pour sensibiliser les populations et modifier leur regard et les préjugés qui accueillent les personnes en situation de handicap. Au-delà de montrer l'égalité face à la loi et le bienfondé de l'éducation pour tous, il s'agit aussi d'apporter des témoignages sur le parcours et la réussite sur le plan de l'insertion socioprofessionnelle des ESH.

⁵⁷ Exemple des mesures coercitives accompagnées de la communication sociale ont fait baisser le taux de prévalence de l'excision de 66,4% en 1996 à 25% en 2005.

- Nous proposons le recours aux canaux classiques de la communication (radios communautaires, émissions en langue nationale dans la radio nationale, diffusion de films documentaires à la télévision nationale, informations lors des rencontres de parents d'élèves), la mise en place d'une stratégie de communication dans les CEB et l'implication des collectivités dans la démarche permettront de faire reculer les frontières de la méconnaissance des textes et de la nécessité de faire de l'éducation un bien destiné à l'ensemble des enfants du pays sans exception. Ce programme inclura une stratégie basée sur l'approche-école amie des enfants, amie des filles. Une brochure sera éditée et diffusée auprès de l'ensemble des acteurs de l'éducation (écoles, collectivités, associations, administration publique). Cette brochure sera traduite dans les langues nationales.
- Nous proposons d'utiliser les outils traditionnels (marketing social, utilisation des compagnies de théâtre qui rencontrent un franc succès) et les instruments modernes de la communication (demander une ouverture sur fasonet par exemple et mobiliser des réseaux sociaux). Monter une pièce de théâtre n'est pas suffisant. La communication doit être suivie et accompagnée par les autorités avec des éléments concrets (par exemple mobilisation dans le village, valorisation du village avec promesse et suivi d'un responsable ESH pour l'inscription et l'identification des ESH par exemple). Il importe de communiquer sur les droits, mais aussi sur les débouchés et la mise en valeur des ESH.
- Enfin, les actions de communication passent aussi par la mise en lumière de trajectoires de vie réussie de PSH dans différents domaines professionnels en collaboration avec les Organisations promotrices. Les résistances à l'emploi de personnes handicapées dans certaines activités professionnelles relèvent plus de la méconnaissance que du refus systématique des employeurs. Aussi, il importe de vulgariser davantage les expériences réussies pour faire un effet mobilisateur dans l'acceptation des personnes handicapées dans certains emplois et activités socioculturelles (cuisine, secrétariat, électricité, mécanique...). Enfin, il pourrait être utile de demander à l'Etat de montrer l'exemple en matière d'emploi.

3.3. Renforcer la qualité des apprentissages dans les écoles publiques et spécialisées du privé

La mission propose de mettre en œuvre les recommandations suivantes :

Recommandation n°8 : Renforcer les capacités des enseignants.

Il existe une grande hétérogénéité dans la formation des enseignants. D'une part, dans les écoles visitées (les 60), à peine 1% des enseignants ont été formés pour accueillir des ESH (par HI) et, d'autre part, les enseignants formés qui travaillent dans les instituts spécialisés ne doivent leur formation qu'à l'ONG qui les finance (formation initiale) quand ce n'est pas de l'autoformation. Il n'existe aucun référentiel sur la formation et les pratiques des

enseignants dans les écoles. Le manuel initié par Handicap international est une lueur d'espoir pour les enseignants abandonnés dans les écoles.

La mission propose d'élaborer un document exhaustif sur la formation des enseignants (origine, durée, initiale et continue, spécialisée) dans tous les instituts spécialisés et leurs pratiques dans les écoles. Il s'agit de vérifier leur niveau et instaurer des programmes de formation continue et spécialisée pour des handicaps particuliers uniquement (IMC par exemple)

Ce document servira de base à la capitalisation des expériences et permettra d'identifier les bonnes pratiques des enseignants pour chacun des handicaps. De cette capitalisation des expériences, on pourra adopter un manuel complet des bonnes pratiques selon la nature du handicap.

Une fois le guide de référence adopté, nous pensons qu'il est nécessaire de sensibiliser tous les enseignants dans les écoles de formation du public et du privé (formation initiale uniquement). Pour aller plus loin, nous pensons qu'il est nécessaire de concevoir un programme de formation continue et spécifique pour les enseignants volontaires et des encadreurs pédagogiques en activité. **L'idée est de faire émerger un pôle régional et mobile de compétences sur les ESH pour les encadreurs pédagogiques.**

Nous pensons que le programme de renforcement des capacités des enseignants doit s'accompagner d'une évaluation des besoins en matériel pédagogique.....

La non-prise en compte du matériel adapté à la formation des ESH cache encore une prise de conscience partielle des contours de l'EI par les instances étatiques. Ainsi, et parce qu'il faut en finir avec les livraisons de matériel inadapté sans respect des besoins des enfants, la mission recommande de procéder à une évaluation du matériel disponible et des besoins en fonction de la nature du handicap. Ensuite, il faut procéder à un recensement de ce qui existe et définir une politique transparente de subvention pour l'achat de matériel didactique. Par ailleurs, la mise en place d'une imprimerie braille s'avère une priorité de taille. L'accroissement des possibilités d'éducation et de formation des handicapés visuels va de pair avec l'augmentation de la demande en matériel. Une telle imprimerie pourrait être subventionnée par l'Etat au profit d'une organisation faïtière (RENOH ou UN-ABPAM).

De la relecture des manuels des ESH et d'une mise à jour des curricula. Les programmes doivent être stimulants pour les enfants et dépasser le seul cadre de la dimension scolaire. Il est important qu'ils offrent à l'enfant des ouvertures pour se construire socialement et d'insérer plus facilement dans le monde des adultes.

... et d'une mise à plat des évaluations des compétences des élèves handicapés.

Il est difficile de parler des enseignements, sans évoquer les modes d'évaluation des enfants. La mission a noté que les modes d'évaluation ne sont pas toujours adaptés aux capacités des

enfants. Il est important d'adapter le contenu et l'évaluation des enseignements. C'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse.

Le MENA (DGRIEF) doit accompagner les ENEP avec des moyens plus importants. La formation ne doit pas être vécue comme celle d'une ONG, d'un projet d'un PTF mais elle doit refléter la volonté politique de faire de l'inclusion une politique de choix et non plus une option. Le dispositif de formation doit intégrer les compétences des organisations de la Société Civile qui disposent de compétences avérées pour chaque type de

Recommandation n° 9 : Offrir un statut aux enseignants volontaires avec des avantages sur leur carrière et des compensations financières.

Les coûts d'investissement pour la formation et le transfert des savoirs sont relativement plus importants pour des enseignants des ESH (type IMC par exemple) que pour des enfants normaux. Il est normal et opportun, d'une part, d'attirer les enseignants vers des pratiques plus complexes, et d'autre part, de leur offrir une forme de reconnaissance.

Celle-ci passerait par la création d'un statut spécifique qui comprendrait des avantages en termes d'évolution de carrière et par une rémunération adaptée à leur degré d'investissement dans la relation avec les ESH pendant la durée de leur exercice.

Recommandation n°10 : Renforcer le dialogue sur l'évaluation de la qualité des apprentissages.

Le SPEI doit être un membre du groupe qualité du PDSEB et peser sur les discussions autour de la qualité et des outils de mesures des évaluations de la qualité des apprentissages. Une collaboration avec la DGRIEF, les ENEP et le SERD de la DEP est nécessaire pour mettre en lumière la nécessité d'élaborer des nouveaux outils et un dispositif d'évaluation adaptés aux capacités des ESH. Ce dispositif comprend aussi des outils nouveaux pour évaluer la qualité des techniques d'enseignement.

Recommandation n°11 : Repenser l'école comme un milieu de vie et un centre de réussite

L'école, les parents, les acteurs pédagogiques doivent se rapprocher et réaliser des efforts en commun à la fois pour sensibiliser les populations autour de l'école, mais aussi pour mieux cerner les enjeux scolaires et éducatifs de leurs enfants.

Certains enfants peuvent avoir des besoins spécifiques, bénéficier d'aides spécialisées ou particulières et d'une prise en charge pluridisciplinaire. Une logique de soutien scolaire dans le cadre d'un projet adapté aux capacités de l'enfant peut être envisagée avec les parents et l'équipe scolaire. En outre, la sensibilisation des camarades de classe est un atout pour la réussite de l'insertion des ESH.

Au-delà, instaurer un tutorat peut se révéler payant et valorisant pour la classe tout en restant un exercice difficile à mettre en place, car il faut sensibiliser et former l'accompagnateur.

L'école, au lieu d'être vécue comme une obligation pour les parents, doit devenir à leurs yeux un véritable soutien pour accompagner l'éducation de leurs enfants.

Au niveau local, il s'agit de :

- Développer les pratiques enseignantes et les échanges avec les parents / l'inspection et l'enseignant autour d'un projet centré sur l'élève ;
- Enseigner la différence entre les élèves et leur montrer combien elles sont une richesse éducative ;

La commune doit être associée à tous les projets de l'école. Elle est devenue un acteur déterminant au centre du processus de décentralisation et décisionnaire. C'est la commune qui développe son Plan de développement communal et il est opportun de l'accompagner à intégrer l'éducation inclusive comme un axe d'intervention.

Jusqu'à présent, l'éducation figure dans la rubrique "développement social". Elle reste sous-financée. Il convient donc d'étendre l'expérience des commissions communales d'éducation qui portent déjà ses fruits grâce à une forte mobilisation entre la santé, l'action sociale et l'éducation dans les CEB de Tanghin Dassouri, de Garango et de Koubri.

La mission recommande de créer un Centre d'information et de documentation, ouvert à tous et en particulier aux ESH et aux parents. Le fonds documentaire est alimenté par le SPEI et le Service des études et de la recherche documentaire de la DEP. Il restera ouvert à tout apport issu de l'expérience des organisations de la société civile.

Enfin, l'Etat devrait mettre à disposition des communes des spécialistes divers comme les psychologues, assistants sociaux, conseillers pédagogiques, infirmiers et orthophonistes. Ce sont eux qui pourraient intervenir dans les écoles.

3.4. Construire les éléments de suivi-évaluation et le pilotage de l'éducation inclusive - Le SPEI au Centre du Pilotage

La mission considère que placer l'éducation inclusive comme un élément à part du développement de l'éducation pour tous et du PDSEB est une priorité importante pour le MENA ; Cet intérêt pour l'éducation des ESH doit s'accompagner d'un pilotage, d'un suivi et d'un cadre d'évaluation des actions entreprises.

La mission a identifié quatre axes prioritaires :

Recommandation n° 12 : Renforcer les capacités du SPEI

Sans préjuger des résultats de la mission externe d'analyse institutionnelle du SPEI pour évaluer ses capacités de réponse aux défis à venir, il existe quelques éléments identifiés par la mission sur lesquels il est opportun de travailler.

Il est nécessaire d'accompagner le Service de promotion de l'éducation inclusive afin de l'aider à jouer un rôle central dans l'élaboration d'un programme de développement de l'éducation inclusive. L'objectif est d'intégrer un plan et une stratégie de développement de l'éducation inclusive au sein des instances de dialogue du PDSEB. Il s'agit d'élaborer un document d'orientation politique qui intègre une feuille de route et des actions. Dans la mesure où la question du handicap est une question transversale qui ne relève pas que du MENA, la contribution d'au moins 4 ministères (santé, éducation, éducation secondaire et universitaire, action sociale) à laquelle s'ajoute celle des acteurs de la société civile, doit être importante.

La mission recommande que le SPEI soit au centre de l'élaboration et du suivi d'un tel document sous conditions d'un renforcement dans les domaines suivants :

Il doit pouvoir contrôler les actions menées par les institutions privées et en mesurer la qualité et l'impact.

A ce titre, il doit pouvoir examiner et suivre toutes les conventions signées entre l'Etat et les organisations civiles et suivre les activités pédagogiques des institutions privées qui devraient avoir l'obligation de se déclarer avant d'enseigner.

Il doit être le moteur dans l'élaboration d'un plan d'action de développement de l'éducation inclusive, suivre ce plan et veiller à son intégration dans celui du MENA. Il doit être capable de l'évaluer et le corriger si besoin est.

Le SPEI doit **informer l'ensemble de la chaîne des acteurs** (des enfants en situation de handicap aux professionnels de la santé et du handicap en passant bien entendu par les parents qui jouent un rôle central) et devenir un acteur important dans la communication du gouvernement. Il doit avoir une connaissance étendue des champs de l'éducation inclusive et à ce titre, il doit s'ouvrir à des thématiques autres que celle qui relèvent de la pédagogie. Il doit être **un centre de ressources pour tous les acteurs de l'éducation inclusive**. Il peut travailler avec le SERD de la DEP ou la DGRIEF et participer à la production d'études sur le handicap sur des thématiques spécifiques.

En dehors des moyens financiers, **il est important de doter le SPEI de compétences multidisciplinaires** en ouvrant le service à des agents de santé et des accompagnateurs sociaux. D'une part, cela permettra de mieux comprendre les enjeux sur le terrain, et d'autre part, de telles nominations faciliteront la communication et la collaboration avec les autres ministères.

En outre, il est déterminant de faire coïncider les profils affectés aux besoins réels sur le terrain et en toile de fond avec des compétences administratives et de pilotage. Il faudrait

mettre en évidence les éléments dynamiques et compétents au détriment des agents qui attendent une aide extérieure et justifient un manque de mobilisation au travers d'arguments monétaires.

Recommandation n° 13 : Identifier et recenser les ESH

Il est important de connaître la situation exacte des enfants en situation de handicap dans les écoles et en dehors des écoles. A cet effet, recenser au moins une fois ces enfants est un devoir du gouvernement.

a. Estimer les populations en situation de handicap et évaluer leurs besoins

Le moyen le plus sûr d'atteindre toutes les personnes handicapées, et en particulier celle des enfants, est d'effectuer un recensement complet. Le coût trop élevé de ce type d'opération ne permet pas aujourd'hui de l'aborder avant le prochain recensement.

D'autres options sont susceptibles d'être mises en œuvre pour un coût moindre sans une trop grande perte d'information.

Pour mémoire, la politique éducative relevant de la Commune, stipule qu'il est primordial d'obtenir des informations à ce niveau (ce que fait la DEP depuis cinq ans en produisant des statistiques communales).

Une collaboration avec les structures de l'INSD est envisageable en utilisant un questionnaire qui existe déjà et dont les résultats sont produits à travers l'enquête sur les conditions de vie des ménages (EICVM). Cette enquête intègre déjà un volet sur le handicap et elle présente l'avantage de se dérouler tous les deux ans en ayant une dimension nationale.

Il serait donc possible aux autorités en charge de la question du handicap de discuter avec l'INSD afin de voir dans quelles mesures leurs attentes pourraient être mieux prises en compte. **Cependant les résultats de cette enquête ne sauraient être désagrégés à un niveau plus fin que la région.** Une adaptation au niveau communal impliquerait des coûts financiers bien plus importants et pourrait faire l'objet d'échanges entre les acteurs sur la base d'une participation financière au supplément de coûts.

Une enquête spécifique d'envergure nationale pourrait être entièrement dédiée au recensement des personnes handicapées. Elle permettrait d'avoir une situation de départ sur la situation des ESH par tranche d'âges. Les structures de population étant des paramètres qui changent très peu dans le temps, les ratios permettront d'estimer l'évolution en nombre des personnes handicapées dans le temps.

A cet effet, l'expérience d'identification réalisée par HI dans les 10 CEB du Kadiogo est intéressante et très utile pour la répéter en lui donnant un caractère scientifique plus important, un souci de nombreux interlocuteurs qui reprochent au recensement

communautaire de reposer uniquement sur les déclarations du chef de village et qui est impossibles à mener en zone urbaine.

L'INSD peut proposer une méthodologie scientifiquement correcte, utiliser ses réseaux classiques d'enquêteurs et son expérience du terrain. En collaboration avec les organisations de la société civile, elle peut utiliser des procédures d'identification de HI qui ont fait leur preuve sur le terrain en termes d'efficience.

Encadré n°3. Le cœur de la problématique de suivi : l'identification des ESH comme préalable.

Une piste pour la méthodologie de collecte : compte tenu du besoin d'information au niveau communal, les 351 communes doivent être enquêtées et la taille de l'échantillon devrait être importante. Afin de diminuer les coûts, on pourrait combiner sondage stratifié et par grappe. Ainsi il s'agira de définir des strates : le type de commune (urbaine ou rurale). Chaque commune est divisée en zone de dénombrement (ZD). Une zone de dénombrement est un espace aréolaire qui comporte un certain nombre de ménages. Il s'agira de tirer de façon aléatoire le nombre de ZD qui aurait été retenu. Par la suite la stratégie de collecte peut être différente entre les communes rurales et les communes urbaines :

i) Pour les communes rurales : dans chaque ZD il faudra identifier les villages et les CVD qui la composent. Une fois le CVD identifié, les agents enquêteurs identifieront avec l'aide du CVD les ménages qui comprennent dans leur foyer des enfants en situation de handicap. Ils enquêteront directement dans ces ménages pour collecter l'information.
ii) Pour les communes urbaines, le système des CDV ne fonctionne pas correctement, on procèdera à un recensement c'est-à-dire une identification porte-à-porte sur un échantillon de chaque ZD.

Cette méthode qui mixte méthode d'échantillonnage aléatoire et méthode de collecte de type communautaire est statistiquement valable puisque tout se passe comme si les grappes (c'est dire les ZD) qui sont tirées de façon aléatoire sont entièrement enquêtées soit par la méthode communautaire soit par le recensement porte à porte. De ce fait, les données peuvent être extrapolées à tout le pays.

Ainsi, l'effectif des handicapés dans une commune i donnée sera calculé comme suit :

$$X_i = \sum_{j=1}^{m_{zd}} x_j * w_j$$

Avec : x_j qui l'effectif des handicapés dans la ZD j ,

m_{zd} est la taille de la commune en nombre de ZD

w_j : le poids de la ZD j

Quelle que soit la méthode retenue, il serait préférable que le processus de collecte se fasse avec la participation du Ministère de l'action sociale et celui de la Santé pour corriger les éventuels problèmes d'identification.

Des techniques de projections peuvent être utilisées pour avoir des données nationales et des projections sur les cinq ans qui viennent par commune pourraient être développées pour servir de base aux éléments stratégiques. C'est ce recensement qui permettra enfin de disposer de données objectives sur les ESH en vue d'une planification plus scientifique des offres d'éducation.

b. Compter les enfants en situation de handicap qui fréquentent une école

Repenser à la visite médicale obligatoire dans les écoles

80% des directeurs d'école rencontrés au cours de l'étude estiment qu'il est important que les enfants subissent une visite médicale au moment du recrutement. Il est évident que l'organisation de ce type de visite simplifierait grandement l'identification des enfants en situation de handicap dans les écoles. Par la suite, la journée de la statistique permettrait de valider leur présence dans l'école et d'apporter les informations nécessaires relatives au questionnaire de la Direction des études et de la planification du MENA. Le travail du directeur d'école, censé remplir le questionnaire, serait facilité. S'il n'y a pas de visite médicale, comment le directeur d'école pourrait-il identifier la nature du handicap ?

La mise en place d'une telle procédure n'est pas simple. D'une part, elle fait appel à du personnel de santé qui n'a pas encore la formation requise⁵⁸, d'autre part, elle implique des agents du Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale qui auraient tout le loisir d'enquêter au-delà de l'environnement scolaire et de mieux appréhender le phénomène du handicap. Au final, ce sont les agents d'au moins trois ministères qui doivent se mobiliser sans oublier ceux de la Commune.

Néanmoins, d'autres effets bénéfiques collatéraux sont attendus dans la mesure où la visite médicale permet d'avoir un état complet de la santé des élèves et sans doute d'élaborer les prémices d'une politique de santé scolaire.

La Direction des études et de la planification au cœur des activités de suivi-évaluation

Produire de l'information sur le suivi de la politique en éducation inclusive, destinée spécifiquement aux enfants en situation de handicap est une nécessité pour accompagner la politique et les stratégies s'y rattachant.

Ces indicateurs doivent être souples, calculés sur la base d'une information facile à collecter. Si la nécessité d'obtenir une bonne éducation est une réalité simple à saisir, les besoins en éducation ne sont pas les mêmes selon la nature du handicap. Un enfant handicapé moteur a besoin d'une rampe d'accès très souvent, mais au sein de la classe, les outils pédagogiques sont les mêmes que ceux de ses camarades. En revanche, des besoins spécifiques en éducation (BSE) existent au sein des enfants en situation de handicap particulièrement sévère.

Toute la difficulté est de saisir quels sont ces enfants qui ont des BSE importants et différents de ceux de leurs camarades, car il n'existe pas de définition acceptée par tous y compris au sein de l'Union Européenne ou chaque pays adapte sa politique à sa propre vision et culture.

⁵⁸ Confirmé au cours de l'entretien avec le Directeur de la DGIS.

Handicap international a apporté une réponse dans son approche avec le Projet éducatif individuel (PEI), mais ce type d'approche reste, d'une part très minoritaire dans son utilisation, et d'autre part, difficile à appréhender dans un cadre référentiel au niveau national.

En revanche, au niveau local (école-inspection-village/commune), il permet de maintenir un lien entre un éducateur, un enfant et ses parents, un conseiller afin de suivre les apprentissages de la vie et celui au cours du cycle scolaire en offrant une chance de mobiliser des acteurs pour assurer un meilleur avenir à l'enfant en l'orientant soit dans un système scolaire classique, soit dans un système du non formel pour un meilleur épanouissement.

Selon la mission, les enfants ayant des besoins spécifiques en éducation sont ceux qui souffrent de handicap qui ne leur permet pas de suivre au même rythme que les autres les mêmes leçons de classes. La visibilité du handicap n'a aucun lien avec le besoin spécifique.

En conséquence, nous ne pensons pas que les handicaps tels que ceux liés à la vue (aveugles et malvoyants), la surdité et les problèmes d'élocutions et les déficiences mentales présentent tous les mêmes obligations d'adaptation de l'enseignant, du contenu pédagogique et de l'évaluation de l'enfant. Au contraire, les enfants en situation de handicap tels que les handicapés moteurs (sauf exception avec les enfants n'ayant pas de bras), les albinos et les épileptiques ne présentent pas des caractéristiques suffisantes qui nécessitent une attention particulière dans le traitement et le suivi statistique.

Cependant, dans l'optique de comparer les enfants BSE et non BSE, il est nécessaire de prendre en compte le problème des durées éventuellement différentes et celui des tranches d'âges qui ne seraient plus les mêmes.

Recommandation n°14 : Publier des outils statistiques de l'éducation inclusive.

Le SEPEI doit publier une synthèse annuelle et un tableau de bord sur les activités et les résultats – actions tenues pendant l'année en matière d'éducation inclusive. Le partage de ce type de document au PDSEB ou son intégration dans le rapport de suivi du programme sont indispensables pour assurer une bonne visibilité de la question des ESH.

Actuellement, le PDSEB identifie trois indicateurs de suivi : nombre de mesures financières incitatives destinées à augmenter la participation scolaire, le pourcentage des enfants en situation de besoins spécifiques dans le système scolaire et le nombre d'enseignants formés dans les thématiques émergentes au sein desquelles l'éducation inclusive appartient.

Enfin, le PDSEB annonce pour le non formel, le développement d'une stratégie d'éducation inclusive.

Au-delà de cet intérêt pour le non formel, il est surprenant de noter l'absence de stratégie pour l'école et le flou des indicateurs qui regroupe des catégories aussi diverses que les filles à l'école, les enfants handicapés et en situation de vulnérabilité.

Une synthèse annuelle et un tableau de bord devront tenir compte des indicateurs spécifiques à l'éducation inclusive.

Le SPEI a élaboré une liste d'indicateurs qui ne sont pas tous réalistes en raison de la difficulté dans la collecte. La mission a retenu des indicateurs sur les effectifs, sur le suivi quantitatif et le suivi qualitatif (voir tableau n°16).

Des indicateurs pour aller plus loin dans le suivi de la qualité de l'éducation.

La qualité de l'éducation conduit à s'interroger à travers la double perspective de la qualité interne (qu'apprend-on dans l'école et pour quels moyens consommés ?) et externe (quel suivi ou parcours et insertion dans la vie professionnelle ?). Cette dualité ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap et la perspective de leurs résultats scolaires, mais bien tous les enfants. A ce titre, il sera intéressant de produire des indicateurs qui reflètent les résultats scolaires des enfants en situation de handicap et de les comparer par rapport à un groupe témoin (les enfants valides). Il s'agit d'un véritable **indicateur « d'inclusivité »** qui permet de déterminer la participation des ESH à l'éducation pour tous et leur évolution dans le premier cycle du primaire en la comparant avec ceux des enfants en situation plus favorable.

Enfin, il est opportun de développer des indicateurs basés sur des analyses de type PASEC ou du type des recherches élaborées par le Service des études et de la recherche documentaire de la DEP du MENA. Le SPEI peut collaborer avec ce service et d'autres acteurs comme la DGRIEF pour élaborer de nouveaux outils de mesure des acquis scolaires qui prennent en compte la spécificité des apprentissages de certains ESH ou éventuellement adapter ceux qui existent déjà pour les écoles classiques.

Une autre piste à suivre est de pouvoir comparer les acquis entre les ESH et les non ESH et de pouvoir les analyser à la lumière des ressources disponibles dans les deux sous-systèmes (classique et spécifique ESH).

Tableau n°17. Indicateurs pour le pilotage du programme de développement de l'éducation inclusive.

Indicateurs	Source	Méthode	Observation
LES EFFECTIFS ET L'ENVIRONNEMENT			
Identification			
Effectif des ESH par tranche d'âge sexe et par commune	INSD	ESS	
Effectif des ESH par nature du handicap	INSD	ESS	
Effectifs des enfants ayant des Besoins spécifiques en éducation (BSE)	INSD	ESS	
Effectif des ESH orphelins	INSD	ESS	
Ces indicateurs sont projetés chaque année entre deux enquêtes tous les 5 ans			
Scolarisation			
Effectif des ESH par niveau d'éducation selon le genre et par commune	DEP MENA	JS	
Effectifs des ESH selon le type d'école	DEP MENA	JS	
Effectifs des ESH redoublants	DEP MENA	JS	
Effectif des handicapés scolarisés par type d'école	DEP MENA	JS	
Effectifs des enfants en situation de handicap orientés par commune	DEP MENA	JS	
Effectif des ESH qui ont abandonné l'école	DEP MENA	JS	Indicateur très difficile à obtenir. Eventuellement, il peut être calculé sur la base des flux entre deux niveaux d'une année sur l'autre.
Encadrement			
Effectifs des enseignants formés selon le genre, la commune et l'année d'étude	DEP MENA	JS	
Effectif des enseignants spécialisés par type	DEP MENA	JS	
Effectifs des formateurs de formateurs	DEP MENA	JS	
Effectifs des encadreurs et IEPD formés	DEP MENA	JS	
Effectifs des enseignants ayant reçu une visite des encadreurs	DEP MENA	JS	
Environnement scolaire			
Nombre de Latrines accessibles par école	DEP MENA	JS	
Nombre de Forages –points d'eau accessibles par école	DEP MENA	JS	
Présence d'une rampe d'accès pour toutes les salles de classe	DEP MENA	JS	
LES INDICATEURS QUANTITATIF DE SUIVI			
Taux brut d'admission	DEP MENA	JS	Nombre de nouveaux handicapés inscrits au primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population d'handicapés ayant l'âge théorique d'entrée dans ce niveau
Taux brut d'admission spécifique aux ESH - BES	DEP MENA	JS	
Taux brut de scolarisation	DEP MENA	JS	Nombre d'handicapés inscrits au primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population handicapée ayant l'âge théorique d'être dans ce niveau.
Taux brut de scolarisation spécifique aux ESH - BES	DEP MENA	JS	
Taille moyenne de la classe dans les CTIS et les écoles spécialisées.	DEP MENA	JS	
Taux d'encadrement dans les écoles spécialisées et les CTIS	DEP MENA	JS	
Indicateur d'exclusion sociale qui se calcule à partir du nombre d'enfants en situation de handicap qui ont abandonné les écoles spécialisées.	Ecoles spécialisées		Indicateur obtenu sur la base de déclaration des écoles spécialisées.

Tableau n°17. Indicateurs pour le pilotage du programme de développement de l'éducation inclusive (*suite*).

Indicateurs	Source	Méthode	Observation
LES INDICATEURS QUALITATIFS DE SUIVI			
Taux de promotion, de redoublement selon le type d'écoles	DEP MENA	JS	A comparer selon les niveaux entre ESH /Non ESH mais nécessaire adaptation selon le handicap et le type d'école / cursus
Taux d'achèvement spécifique	DEP MENA	JS	Effectif des handicapés en dernière année du primaire sur l'effectif des handicapés nouveaux entrants.
Taux de transition primaire- secondaire	DEP MENA / DEC	JS et bilan	Nombre des nouveaux handicapés inscrits à la première année de l'enseignement secondaire pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves handicapés inscrits dans la dernière année de l'enseignement primaire l'année précédente
Taux de réussite des handicapés au CEP	DEC		
Nombre d'apprenants ESH qui fréquentent les Centres du Non formel	DEP MENA	JS du NF	

3.5. Formulation d'un cadre simplifié

Le tableau ci-après est bâti sur le modèle d'un cadre logique. Il permet de classer les recommandations par objectifs à atteindre et de définir les acteurs qui doivent les mettre en œuvre. Nous proposons en sus de la hiérarchisation des recommandations des actions concrètes à apprécier ainsi que des indicateurs de résultats et les conditions à remplir.

Ce cadre simplifié est en même temps un outil d'évaluation ultérieur de la mise en œuvre des actions recommandées.

Tableau n°18. Du cadre à l'action

Objectifs	Recommandations Stratégiques	Propositions	Conditions	Indicateur de résultat	Acteurs
Prérequis : initier une démarche de politique en éducation inclusive : faire le bilan de la situation existante et renforcer les capacités du MENA en plaçant le Service de promotion de l'éducation inclusive comme le coordonnateur	Formulation d'un programme de développement de l'éducation inclusive	Création d'un comité de pilotage de l'éducation inclusive et élaboration d'un programme stratégique de développement de l'éducation inclusive	Disponibilité des acteurs pour un programme ambitieux à l'horizon 2020 sur l'accès des ESH à l'école et des enseignements de qualité avec des objectifs et des outils de suivi-évaluation	Programme adopté et partagé avec le PDSEB	MENA, MASSN, Santé, OSC
Renforcer l'accès des ESH et développer des moyens pour rendre l'école accessible économiquement	Améliorer l'accès par une capitalisation des expériences	Capitaliser les expériences existantes et publier un document des pratiques et des résultats obtenus à ce jour	Faire un recensement exhaustif des expériences au Burkina Faso	Un document de capitalisation décrivant chaque expérience, son envergure, les résultats obtenus et les contraintes / obstacles à l'accès des ESH au système éducatif	SPEI, DGEB, DGRIEF, OSC
	Renforcer la présence du SPEI dans le PDSEB. Etre membre actif du PDSEB. Proposer & suivre les actions dans le groupe accès. Faire entendre la voix des ESH dans le cadre partenarial et les missions conjointes de suivi du PDSEB.	Elaborer une stratégie de développement et d'adaptation des infrastructures - écoles, salles de classe & bâtiments annexes -	Avoir préalablement identifié les besoins en infrastructures (publiques et privées). Savoir élaborer des propositions pour une politique publique d'investissement (centres spécialisés et écoles normales, adaptation des infrastructures existantes). Veiller à une meilleure accessibilité des écoles par une réduction des distances entre les ESH et l'école.	Nombre de recommandations incluses dans les comptes rendus de mission conjointes et les groupes thématiques	SPEI, PSEB, Groupe thématique Accès
	Adapter une politique d'aide en appui aux familles d'ESH	Elaborer une réflexion sur la gratuité de l'accès dans le secteur privé en prenant en charge les coûts d'inscription mais aussi les coûts des manuels et autre matériel pédagogique. Repenser la difficulté des transports et la distance entre l'école et le domicile. Prolonger la réflexion sur les bénéfices attendus par les titulaires de la carte d'invalidité (allocation handicapés par exemple sous conditions ou non)	Rapport sur les conditions de vie des handicapés et l'analyse de leur environnement socioéconomique. Inventaire des coûts de l'éducation des ESH selon le type de handicap	Part des dépenses dans les coûts de scolarisation à mettre en évidence pour suivi comme indicateur. Recommandations adoptées et suivies par le MENA et ses partenaires	MENA, INSD, MASSN, DEP privé et Santé

Tableau n°18. Du cadre à l'action (Suite)

l inclusive au Burkina Faso - 2013

Objectifs	Recommandations Stratégiques	Propositions	Conditions	Indicateur de résultat	Acteurs
Prérequis : initier une démarche de politique en éducation inclusive : faire le bilan de la situation existante et renforcer les capacités du MENA en plaçant le Service de promotion de l'éducation inclusive comme le coordonnateur	Formulation d'un programme de développement de l'éducation inclusive	Création d'un comité de pilotage de l'éducation inclusive et élaboration d'un programme stratégique de développement de l'éducation inclusive	Disponibilité des acteurs pour un programme ambitieux à l'horizon 2020 sur l'accès des ESH à l'école et des enseignements de qualité avec des objectifs et des outils de suivi-évaluation	Programme adopté et partagé avec le PDSEB	MENA, MASSN, Santé, OSC
Renforcer l'accès des ESH et développer des moyens pour rendre l'école accessible économiquement	Améliorer l'accès par une capitalisation des expériences	Capitaliser les expériences existantes et publier un document des pratiques et des résultats obtenus à ce jour	Faire un recensement exhaustif des expériences au Burkina Faso	Un document de capitalisation décrivant chaque expérience, son envergure, les résultats obtenus et les contraintes / obstacles à l'accès des ESH au système éducatif	SPEI, DGEB, DGCRIF, OSC
	Renforcer la présence du SPEI dans le PDSEB. Etre membre actif du PDSEB. Proposer & suivre les actions dans le groupe accès. Faire entendre la voix des ESH dans le cadre partenarial et les missions conjointes de suivi du PDSEB.	Elaborer une stratégie de développement et d'adaptation des infrastructures - écoles, salles de classe & bâtiments annexes -	Avoir préalablement identifié les besoins en infrastructures (publiques et privées). Savoir élaborer des propositions pour une politique publique d'investissement (centres spécialisés et écoles normales, adaptation des infrastructures existantes). Veiller à une meilleure accessibilité des écoles par une réduction des distances entre les ESH et l'école.	Nombre de recommandations incluses dans les comptes rendus de mission conjointes et les groupes thématiques	SPEI, PSEB, Groupe thématique Accès
	Adapter une politique d'aide en appui aux familles d'ESH	Elaborer une réflexion sur la gratuité de l'accès dans le secteur privé en prenant en charge les coûts d'inscription mais aussi les coûts des manuels et autre matériel pédagogique. Repenser la difficulté des transports et la distance entre l'école et le domicile. Prolonger la réflexion sur les bénéfices attendus par les titulaires de la carte d'invalidité (allocation handicapés par exemple sous conditions ou non)	Rapport sur les conditions de vie des handicapés et l'analyse de leur environnement socioéconomique. Inventaire des coûts de l'éducation des ESH selon le type de handicap	Part des dépenses dans les coûts de scolarisation à mettre en évidence pour suivi comme indicateur. Recommandations adoptées et suivies par le MENA et ses partenaires	MENA, INSD, MASSN, DEP privé et Santé

Tableau n°18. Du cadre à l'action (Suite)

Objectifs	Recommandations Stratégiques	Propositions	Conditions	Indicateur de résultat	Acteurs
Renforcer l'accès des ESH et développer des moyens pour rendre l'école accessible économiquement	Ouvrir des passerelles avec le non formel et Approfondir la réflexion sur l'insertion socioprofessionnelle des PSH	Mener une étude externe sur les débouchés professionnels des PSH afin d'identifier les secteurs économiques susceptibles d'améliorer l'employabilité des ESH	Organiser un atelier d'échanges sur l'insertion dans le postprimaire et la formation socioprofessionnelle des ESH	Un document de référence sur l'admission des ESH dans le post primaire et les possibilités d'insertion socioprofessionnelle par type de handicap est produit et diffusé	DGRIEF, MESSRS, SPEI, MASSN, DGAENF
		Elaborer avec les promoteurs de l'éducation non formelle des stratégies de prise en compte des adolescents et adultes handicapés dans leur programme	Rapport sur le lien entre Handicap et insertion sociale	Recommandations adoptées et suivies par le MENA	SPEI, MATD et MESSRS
	Renforcer le cadre juridique	Etablir un recueil des textes et des lois pour le diffuser dans toutes les écoles et les entités administratives. Inclure l'éducation inclusive dans toutes les conventions signées par le gouvernement dans le domaine éducatif et de la formation professionnelle. Faire appliquer la loi et sanctionner	Volonté politique de faire respecter la loi	Recueil des textes diffusé. Nombre de plaintes et de recours administratifs. Nombre d'écoles qui ont les textes à disposition des parents.	SPEI, Service juridique du SG
	Communiquer, partager et informer	Elaborer un plan de communication sur les PSH. Leur insertion dans la société, leurs besoins et leur apport. Informer les burkinabè sur les droits de tous et l'égalité des chances dans la vie. Montrer que l'école est nécessaire pour tous	Entente sur les outils de communication. Ne plus sensibiliser mais accompagner la sensibilisation par des activités dans les villages et suivre -évaluer les résultats.	Plan de communication partagé par tous les acteurs	Société de communication, SPEI
Renforcer la qualité des apprentissages dans les écoles qui accueillent des ESH	Renforcer les capacités des enseignants	Elaborer un document qui recense les caractéristiques de la formation des enseignants (origine, durée, initiale, continue & spécialisée)		Synthèse des formations produites par type de handicap - Obstacles, ressources & opportunités. Manuel complet disponible	ENEP, SPEI, OSC, Instituts privés
		Former les enseignants dans les écoles de formation du public et du privé - Formation initiale uniquement.	Participation des enseignants et flexibilité des écoles privées pour éventuellement adapter leur programme de formation	Synthèse des formations produites par type de handicap - Obstacles, ressources & opportunités	ENEP, SPEI, OSC, Instituts privés
		Concevoir un programme de formation spécifique et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques en activité.	Evaluer les besoins de formation en EI et en éducation spécialisée des CEB et des DPEBA et analyser la meilleure façon d'articuler les formations avec les GAP	Nombre d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques formés par DPEBA et par CEB	DDEB, DREBA, DPEBA, SPEI

Tableau n°18. Du cadre à l'action (Suite)

Objectifs	Recommandations Stratégiques	Propositions	Conditions	Indicateur de résultat	Acteurs
Renforcer la qualité des apprentissages dans les écoles qui accueillent des ESH	Connaître les besoins en matériel pédagogique et l'adapter aux besoins de tous les handicapés	Faire un diagnostic sur la situation actuelle et faire de nouvelles propositions pour adapter le matériel aux ESH	Expérience des OSC primordiale	Document qui recense la matériel adapté	SPEI, ENEP, DGRIEF, Instituts privés, OSC
	Mettre à jour les manuels des ESH et le contenu des apprentissages	Adapter les curriculaux aux capacités des ESH	Capitalisation des expériences des ONG et des enseignants confrontés aux ESH dans les classes	Nouveaux curricula	ENEP, SPEI, OSC, Instituts privés, DGRIEF
	Offrir un statut aux enseignants qui se spécialiseraient dans les apprentissages pour les ESH et leur offrir des compensations financières et un plan de carrière	Elaborer un plan de carrière et des passerelles pour les enseignants volontaires qui souhaitent travailler sur des handicaps lourds ou légers mais qui demandent des pratiques différentes (aveugles et sourds)	Elaborer un cadre référentiel pour les pratiques et une politique salariale avec des schémas compensatoires et des passerelles pour les enseignants	Nombre d'enseignants volontaires	ENEP, DGEB, DRH
	Renforcer le dialogue sur l'évaluation de la qualité des apprentissages et les critères associés	Etre membre du Groupe thématique qualité dans le PDSEB et participer aux discussions sur les plans d'action qui portent sur la qualité des apprentissages. Elaborer des outils spécifiques selon les capacités des ESH pour évaluer les enseignements	Elaborer des politiques pour améliorer la qualité des enseignements	Nombre de recommandations incluses dans les compte rendu de mission conjointes et les groupes thématiques. Rapport des CCEB	GT qualité, SPEI, DGRIEF, DGEB
	Faire de l'école un lieu de vie et de rencontres entre les parents, les ESH et les autorités administratives communales et du MENA	Dialoguer avec les parents et les sensibiliser sur les techniques d'apprentissage et travailler sur un projet éducatif centré sur l'élève	Parents sensibilisés sur leur rôle et celui de l'école vis à vis de leurs enfants	Nombre de rencontres dans les établissements. Nombre de projets spécifiques adoptés	CCEB, Directeurs d'école, enseignants et APE /AME
		Enseigner la différence entre les élèves et leur montrer combien elles sont une richesse	Participation des enseignants et des parents	Nombre d'élèves sensibilisés	CCEB, Directeur d'école et enseignants, APE
Associer la commune à tous les projets écoles qui impliquent des ESH. Soutien des communes à ses écoles dans le cadre d'un suivi des ESH (santé, action sociale)		Autorités communales	Nombre de communes qui passent un accord avec l'école sur le suivi des ESH et le dialogue avec les parents	Communes, écoles, CCEB	

Tableau n°18. Du cadre à l'action (Suite)

Objectifs	Recommandations Stratégiques	Propositions	Conditions	Indicateur de résultat	Acteurs
Construire les éléments de suivi-évaluation et le pilotage de l'éducation inclusive - Le SPEI au Centre du Pilotage	Renforcer les capacité de pilotage de l'éducation inclusive - Forte implication du SPEI	Recruter un spécialiste en suivi-évaluation pour organiser la planification et élaborer les outils de pilotage	Animer un groupe de travail qui porte sur les indicateurs de suivi et l'évaluation des rapports	Recrutement	DRH, SPEI
		Ouvrir le SPEI à de nouvelles spécialités (santé & action sociale)	Faire appel à de l'expertise en interne sinon externe	Service mieux équilibré	SPEI, DRH
	Identifier et recenser les ESH	Réaliser une enquête de grande envergure et recenser les ESH dans les écoles	Capacité à mobiliser de nombreux acteurs - Financement de l'enquête, actualisation du questionnaire statistique de la DEP, disponibilité de l'annuaire statistique de la DEP	Rapport sur le recensement validé et Annuaire de la DEP qui prend en compte les ESH	INSD, Communes, MASSN, SPEI, DEP MENA
	Publier des outils statistiques	Publier une synthèse annuelle et un tableau de bord sur les activités et les résultats - actions au Burkina Faso en matière d'éducation inclusive. Présentation au PDSEB ou intégration dans le rapport de suivi du programme	Dynamisme et pilotage par le SPEI - Disponibilité de l'annuaire statistique de la DEP	Annuaire (court) en éducation inclusive	SPEI avec la DEP
		Evaluer les acquis scolaires (intra handicap et comparativement aux autres enfants)	Disponibilité des test dont certains sont à créer pour des handicaps particuliers (cécité et sourdité en particulier)	Résultats des tests	SPEI, SERD

CONCLUSION

La mission a concentré son rapport sur une analyse de la situation de l'éducation inclusive en donnant la parole aux acteurs.

Il ressort quelques idées majeures : l'éducation inclusive n'est pas un enjeu majeur de l'engagement du Burkina Faso pour l'éducation pour tous et un système éducatif qui prend en compte la minorité des enfants handicapés, en marge de la société est à construire. Le constat est alarmant : infrastructures insuffisantes ou pas adaptées ou inexistantes, enseignants pas formés ou faiblement motivés, pédagogie à développer. C'est tout un système de l'éducation inclusive qui reste à être construit.

Le terrain est occupé par quelques organisations de la société civile qui réalise un travail formidable sur le terrain, mais qui reste insuffisant pour atteindre, au-delà des objectifs « *éducation pour tous* », un objectif simple : celui de ne pas condamner des enfants à rester en dehors de toute forme d'insertion sociale. Le développement économique et sectoriel est d'abord celui du développement humain et social.

Ce développement humain n'est pas seulement l'affaire du MENA. A tous les niveaux, nous n'avons pu que constater le faible intérêt pour les enfants et les personnes en situation de handicap. Les statistiques les recensant ne sont disponibles dans aucun ministère. Ni la Santé, ni celui de l'Action sociale et de la solidarité nationale n'ont procédé à un quelconque recensement exhaustif (incluant l'environnement, les caractéristiques socio-économiques). L'INSD na pas non plus beaucoup plus à proposer.

L'éducation des enfants en situation de handicap n'est jamais apparue comme prioritaire au MENA. Il n'est pas certain que la raison majeure trouve ses origines dans la capacité budgétaire, mais plutôt dans le désintérêt de s'occuper d'une telle frange minoritaire de la population. Certes, le cadre juridique, même s'il pourrait être plus contraignant, dispose d'un appareil suffisant pour protéger et encourager les droits des enfants en situation de handicap. Néanmoins, son application n'est que partiellement suivie. Au-delà de la signature et des engagements internationaux, le gouvernement n'a pas donné les moyens aux acteurs de l'éducation pour qu'ils s'impliquent plus et mieux.

La mission a défriché quelques pistes qui sont contenues dans un cadre référentiel avec des orientations simples. Celles-ci sont issues des constats et de la réflexion menée sur le terrain. Il y a beaucoup à construire, mais il existe une base de connaissances forte issue des expériences des ONG. En outre, les enseignants et les directeurs d'école qui ont pris conscience des enjeux sont disponibles à apporter une contribution forte au développement de l'éducation inclusive.

Quatre-vingt pour cent des directeurs sont conscients des droits des enfants handicapés et l'obligation de l'école à respecter les mêmes droits pour tous. C'est un avis partagé par tous les enseignants rencontrés sur le terrain.

La problématique de l'éducation inclusive n'est pas seulement celle du MENA. Elle est l'affaire de tous, à commencer par les parents qui doivent surmonter de nombreux obstacles pour

convaincre, expliquer et faire en sorte que les droits de leur enfant soient respectés. Encore faut-il qu'ils en aient la capacité et l'envie. Finalement, les droits de cette minorité ne reposent-ils pas sur la capacité de mobilisation de la population prise dans le sens le plus large ?

Le SPEI a une formidable carte à jouer dans le dispositif à mettre en place. Il peut jouer un rôle central et déterminant en étant le moteur de l'éducation inclusive sans pour autant avoir besoin d'investissement financier important. Il peut mobiliser les acteurs, partager les informations et mettre en place une réelle stratégie centrée sur le développement humain

Le rôle du SPEI reste à être clarifié dans le dispositif ; Encore faut-il qu'il se donne les moyens de ses ambitions. Et ces moyens ne sont pas seulement financiers ; Développer une politique d'éducation inclusive, partager des éléments stratégiques et opérationnels et promouvoir l'éducation pour tous n'est pas seulement une question de financement. C'est avant tout une motivation pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

A/ Les documents généraux

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers : *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques*, Odense, Danemark, 2009

Handicap International : *Document de positionnement Handicap International par rapport à l'Education Inclusive* ; Juin 2008

Handicap International ; *Scolariser les enfants handicapés au Burkina Faso : un exemple d'approche en éducation inclusive ; Programme Burkina Faso / Niger*, Juin 2011

MEBA : *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoA) ; rapport national du Burkina Faso*, 42p (2008)

MEBA: *Evaluation à mi-parcours du PDDEB*, Rapport final, 289p ; (2005)

MENA : *Guide du formateur enseignant en éducation inclusive* ; juillet 2012

MENA : *Manuel du formateur en éducation inclusive*, juillet 2012

Serge Ebersold : *L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ?*
<http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-43.htm>

Serge Ebersold, Marie José Schmitt, Mark Priestley : *INCLUSIVE EDUCATION FOR YOUNG DISABLED PEOPLE IN EUROPE: TRENDS, ISSUES AND CHALLENGES - A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources; National Higher Institute for training and research on special needs education*, INSHEA with April 2011

UNESCO-BIE (2010) : *Données Banque mondiale de l'éducation* ; Burkina Faso, 7^e Edition 2010/2011, Version révisée de décembre 2010, 30p ;

B/ Les aspects statistiques

Academic Network of European Disability experts (ANED): *Indicators of disability equity in Europe – Feasibility study - An evaluative report on the feasibility of using existing data sources*. S. Grammenos. CESEP ASBL - University of Leeds December 2009-

Kyriazopoulou, M. et Weber, H. (chefs de projet) 2009. Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Mark Priestley and Anna Lawson on behalf of the ANED working group: *Indicators of Disability Equality in Europe (IDEE) - A preliminary list of indicator proposals for discussion* — University of Leeds, September 2009

MENA : *Plan d'action triennal 2013-2015 de mise en œuvre de la première phase du programme de développement stratégique de l'éducation de base* , Novembre 2012

MENA : *Programme triennale glissant 2011-2013 du PRONAA 2015(2011)*

MENA : *Référentiel qualité pour l'éducation de base*, 73p ; 2011

C/ Les document sur les aspects juridiques

Aline Mandrilly-John: *Cadre législatif encadrant les droits des personnes handicapées au Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal, Sierra Léone et Togo* ; Décembre 2010

Assemblée Nationale du Burkina Faso : *loi 13/2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation*

Assemblée Nationale : *Loi n°013/96/ADP du 9 mai 1996 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso*

Assemblée Nationale : *Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso*

Association pour l'Education Non Formelle Burkina : *Colloque international : Le Droit à l'éducation : quelle effectivité au sud et au Nord ?* 9-12 Ouagadougou, mars 2004.

Bureau d'Etudes ICI : *Evaluation finale du projet « promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap au Burkina Faso 2007-2009*, janvier 2010

ONU Genève /Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : *De l'exclusion à l'égalité - Réalisation des droits des personnes handicapées. Guide à l'usage des parlementaires: la Convention relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif* ; 2007

ONU : *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*

ONU : *Règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (RUEC)*.

ONU ; *Convention N°159 du BIT sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées*

Patrice MEYER-BISCH : *Le Droit à l'éducation en tant que bien culturel au sein des droits de l'homme*.

Valérie Liechti : *Mesurer un Droit de l'Homme ? L'effectivité du Droit à l'éducation*.

ILO (2002) *Disability and Poverty Reduction Strategies*,

<http://www.imf.org/external/np/TSRPGen/2002/eng/091102.pdf>

Pare Mona, "La convention relative aux droits des personnes handicapées : quel impact sur le droit international ?", *Revue internationale de droit public*, No. 3, 2009, 497 – 522.

Présidence du Faso : *Constitution du Burkina Faso* ; 1991.

ANNEXES

Annexe 1 : TDR état des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le Burkina Faso à l'instar de la plupart des pays en voie de développement, s'est engagé à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). A cet effet, des secteurs prioritaires ont été dégagés dont l'éducation, avec la ferme volonté de réaliser l'Education Pour Tous (EPT) d'ici 2015 et lutter ainsi contre la pauvreté.

C'est ainsi que des formules alternatives ont été développées pour permettre l'accès à l'éducation à tous les enfants burkinabè. Ces formules sont entre autres :

- Le doubles flux,
- les multigrades
- les écoles satellites
- les écoles communautaires
- les centres d'éducation de base non formelle
- l'enseignement bilingue
- les écoles Bright,
- etc.

Au Burkina Faso, l'éducation des enfants à besoins éducatifs spécifiques tels que les handicapés physiques et mentaux a surtout été l'apanage des associations et ONG, chacune dans son domaine de prédilection pendant près d'une trentaine d'années.

La grande majorité des intervenants de ce domaine se trouve dans les grands centres que sont Ouagadougou et Bobo Dioulasso. En plus de l'accompagnement psychopédagogique, ces associations mènent des activités d'insertion sociale, mais aussi de recherches actions et constituent de ce fait de véritables centres de ressources en matière d'éducation inclusive.

Toutefois, le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) en tant que premier responsable dans toute question d'éducation de base, affiche sa ferme volonté d'éliminer toutes les iniquités dans l'offre éducative en vue de l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Concrétisant cette volonté politique, un service de Promotion de l'Education Intégratrice ou inclusive (SPEI) a été créé en avril 2005 au sein de la Direction du Développement de l'Enseignement de Base (DDEB), une des directions techniques de la Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB) du MENA. Il est chargé de la conception, la promotion et la mise en œuvre d'actions répondant aux besoins éducatifs spéciaux des apprenants en partenariat avec les structures, organisations et organismes travaillant dans le domaine.

L'Education Inclusive dans sa philosophie vise à offrir les mêmes opportunités d'accès et de réussite scolaire à tous les enfants burkinabé fussent-ils en Situation de Handicap ou non. "L'éducation Inclusive commence à partir de la croyance que le droit à l'éducation est un droit fondamental de l'être humain et est la base pour une société plus juste. » ***(Définition de l'Unesco sur l'éducation inclusive, 2001).***

L'éducation Inclusive prend en considération tous les apprenants et se concentre sur ceux qui sont traditionnellement privés d'accès à l'éducation- tels les apprenants ayant des besoins spéciaux et des handicaps, les filles ainsi que ceux qui appartiennent à des minorités ethniques et linguistiques. Une école inclusive est donc celle où les enfants valides et les enfants non valides apprennent ensemble, une école qui répondrait aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

L'éducation inclusive dirige l'Education pour Tous vers un nouvel agenda en trouvant des moyens pour permettre aux écoles d'accommoder tous les enfants dans leurs communautés.

A cet effet, la loi N° 012- 2010/AN du 1^{er} avril 2010, portant Protection et Promotion des droits des personnes handicapées, stipule à son Article 9 que « **L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso** ».

Aussi, en partenariat avec les ONGs française Handicap International (HI) et autrichienne LIGHT FOR THE WORLD et les associations membres du Réseau pour la Promotion de l'Education Intégratrice(REPEI), un dispositif d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (ESH) est-il mis en place dans 10 circonscriptions d'éducation de base (CEB) de la province du Kadiogo et deux (2) à Garango dans la province du Boulgou.

Il convient cependant de relever que l'expérience burkinabé en matière d'éducation inclusive est d'abord à un stade embryonnaire. Elle se caractérise par une inexistence de données statistiques formelles et fiables sur cette frange de la population, scolarisée ou non, mais aussi par l'absence de cadre de référence et de stratégie véritablement stabilisée et partagée pour orienter les différents intervenants.

En effet, le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) effectué par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie, indique l'existence de 168.094 personnes handicapées dans notre pays, soit 1,2% de la population totale. Par contre, lorsqu'on considère les estimations de l'OMS selon lesquelles plus de 10% de la population de chaque pays vit avec un handicap, on se rend compte que ces chiffres sont véritablement en deçà de la réalité qui serait d'environ 1.500.000 personnes porteuses de handicap dans notre pays. En se référant au RGPH qui conclut que la moitié de la population du Burkina a moins de 15 ans, on peut par extrapolation, déduire que la moitié de ces personnes porteuses de handicap auraient moins de 15 ans, soit environs 750 000 enfants handicapés. Poursuivant dans cette logique, le nombre d'enfants d'âge scolarisable porteurs de handicap serait d'environ 500 000 au Burkina Faso dont plus de 400 000 n'allant pas à l'école si l'on considère que selon l'OMS, 90% de ces enfants handicapés ne sont pas scolarisés.

Par ailleurs, les dernières données recueillies sur le terrain auprès des directions déconcentrées du MENA et des associations font état d'environ 5 898 enfants en situation de handicap (ESH) scolarisés au Burkina Faso. Le rapport avec la population scolarisable ferait ainsi ressortir un taux de scolarisation d'à peine 1,5% des enfants en situation de handicap dans notre pays.

Au regard de cette situation, le MENA, à travers la DDEB, souhaite faire un état des lieux de l'éducation inclusive sur toute l'étendue du territoire afin d'évaluer l'existant, de se donner un cadre référentiel d'intervention et de dégager une stratégie efficiente et efficace pour une véritable promotion de l'éducation inclusive dans notre pays.

2. OBJECTIFS ET RESULTATS ATTENDUS

2.1 Objectifs généraux

Dans le contexte d'une atteinte progressive de l'OMD relatif à l'Education pour Tous, cette étude vise à :

- (i) analyser l'état actuel et les besoins des enfants en situation de handicap dans le domaine de l'éducation (préscolaire, primaire, post-primaire, éducation non formelle) au Burkina Faso
- (ii) proposer un cadre référentiel pour l'éducation inclusive au Burkina Faso.

2.2 Objectifs spécifiques

De manière spécifique, l'étude devra apporter des réponses aux préoccupations suivantes :

a. En termes d'état des lieux

- Quelle est la population scolarisable des ESH au BF par types de handicap, selon genre, l'âge et la situation géographique ?;
- Quelle est la population scolarisée et ceux qui sont dans les centres de formation et d'alphabetisation également par types de handicap, selon genre, l'âge et la situation géographique ? ;

- Quelles sont les structures privées et étatiques de prise en charge éducative des ESH ? ;
- Quel est le nombre d'enseignants ayant reçu une formation généraliste, une formation spécialisée (braille, langue des signes, prise en charge de la déficience mentale...) en matière d'accompagnement des ESH ? ;
- Quel est le nombre d'encadreurs pédagogiques ayant reçu une formation généraliste, une formation spécialisée (braille, langue des signes, prise en charge de la déficience mentale) en matière d'accompagnement des ESH ? ;
- Quelles sont les stratégies existantes pour la promotion de l'éducation inclusive au Burkina Faso ? ;
- Quelles sont les stratégies de formation des personnels existantes et utilisées dans l'éducation inclusive pour le renforcement des encadreurs pédagogiques, enseignants, orthophonistes, psychologues du primaires etc. ? ;
- Le dispositif d'inclusion scolaire (identification, consultation, orientation, scolarisation et suivi psycho pédagogique et socio sanitaire), est-il pertinent ?

b. En termes de politique de promotion de l'éducation inclusive ou cadre de référence

- Quelle politique conviendrait-il pour promouvoir l'éducation inclusive dans le contexte burkinabé ?
Vision, principes, organisation institutionnelle, missions, profil, gestion et formation des enseignants, des encadreurs pédagogiques, des spécialistes du domaine, gestion de l'intervention de la société civile, ressources matérielles et financières, évaluation, rôle des communes dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, etc.
- Quelles stratégies de mise en œuvre développées pour la promotion de l'EI au BF ?
Formation des personnels et intervenant dans l'éducation inclusive, dispositif d'inclusion scolaire (identification, consultation, orientation, scolarisation et suivi psycho pédagogique et socio sanitaire), motivation des enseignants des classes inclusives, type d'inclusion des ESH (inclusion directe ? par les CTIS ?) avantages et inconvénients de chaque option, précautions à prendre, formules de plaidoyer et système d'allocation des ressources en matière de la promotion du développement de l'éducation inclusive au Burkina Faso, etc.)
 - Quel dispositif pour une prise en compte effective de la gratuité dans l'éducation inclusive ?

2.3. Résultats attendus

Au terme de ce travail, les **résultats suivants** sont attendus :

1. Des données statistiques désagrégées ont été collectées et analysées par rapport à : (i) la situation actuelle des enfants vivant avec un handicap et leur accès à l'éducation et (ii) les besoins en termes de construction, d'ouverture et d'équipement des Classes Transitoires Inclusion Scolaire (CTIS)⁵⁹, achat de matériels spécifiques, la mise en place de centre de formation professionnelle actuels et futurs sur l'éducation inclusive (préscolaire, primaire, post-primaire, et de l'éducation non formelle pour les prochaines années) ;
2. Un bilan a été dressé par rapport aux projets, programmes et initiatives des partenaires nationaux et internationaux (y compris les associations, les ONG et le secteur privé) en matière de la promotion de l'éducation inclusive. Ce bilan devrait comprendre une cartographie des structures éducatives intervenant dans l'éducation inclusive, une liste complète des partenaires ainsi qu'un répertoire des interventions éducatives sur l'ensemble du territoire national ;
3. Une capitalisation a été faite de ces projets, programmes et initiatives avec une attention particulière sur les résultats atteints, les défis et les opportunités, les forces et faiblesses des approches appliquées et les leçons tirées ;
4. Sur la base de cette capitalisation, un cadre de référence servant de politique de promotion en éducation inclusive est proposé, des axes stratégiques et des conditions nécessaires à la mise en œuvre ont été identifiés pour : (i) améliorer la planification, la mise en œuvre et le suivi

⁵⁹ Les CTIS sont des classes qui accueillent les déficients lourds (sourds et aveugles) pour une prise en charge spécifique en Braille ou en langue de signe pendant au moins 2 ans avant leur inclusion en classe ordinaire.

évaluation des interventions étatiques, associatives et privées en matière de la promotion de l'éducation inclusive et (ii) assurer la réplique ou le passage à l'échelle effective de ces interventions dans le pays ;

5. Des recommandations pertinentes sont faites en vue d'améliorer la performance des projets, programmes et interventions en matière de la promotion de l'éducation inclusive, notamment sur le plan d'effectivité, d'efficacité et d'impact.

4. METHODOLOGIE

L'étude devrait combiner une analyse quantitative et qualitative des données et pourrait porter sur :

- Une revue documentaire portant sur les textes législatifs, les rapports et autres documents de projets, programmes et initiatives menées par les partenaires nationaux et internationaux en matière d'éducation inclusive, les études et les évaluations sur l'éducation inclusive dans le pays ;
- Des enquêtes de terrain sur l'ensemble du territoire national seront réalisées auprès des responsables administratifs, éducatifs, communaux et les communautés en collaboration avec les associations pour personnes handicapées (OCADES, FEBAH, ReNOH...),
- Des entretiens approfondis avec les personnes ressources relevant de la partie gouvernementale, de l'UNICEF, des Associations et ONG partenaires, des partenaires techniques et financiers,
- Des focus group avec les communautés et les enfants bénéficiant des projets, programmes et interventions en matière d'éducation inclusive.

5. PROCESSUS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ETUDE

L'étude sera effectuée dans un délai de soixante (60) jours ouvrables en suivant 3 étapes :

Etape 1 : *Conceptualisation de l'étude par le cabinet* (6 jours)

- Prendre connaissance des TDR pour s'assurer de leur compréhension;
- Se familiariser avec les normes de qualité de l'UNICEF en matière de recherche pour leur prise en compte dans ce travail ;
- Définir et valider les méthodes et les outils de collecte et d'analyse des données ainsi que les plan de travail pour la mise en œuvre de l'étude;
- Identifier les projets, programmes et initiatives des partenaires nationaux et internationaux à analyser ;
- Identifier, rassembler et analyser toutes les informations déjà disponibles et apprécier leur qualité et leur pertinence ;
- Définir sur cette base les informations complémentaires à rechercher.

Etape 2 : *Collecte des données* (38 jours)

Pour la collecte des données il est fortement recommandé de combiner des méthodes quantitatives et qualitatives et d'appliquer une approche participative.

Etape 3 : *L'analyse et la production du rapport provisoire de l'étude* (14 jours)

Après la collecte des données, le cabinet disposera de 14 jours pour organiser, analyser et rédiger une première version du rapport provisoire de l'étude et le soumettra au Comité Technique pour appréciation. La deuxième version du rapport provisoire sera appréciée lors d'un atelier de validation.

Etape 4 : Atelier de validation (2 jours)

La deuxième version du rapport sera restituée aux cours d'un atelier organisé par le MENA afin de recueillir les observations en vue de sa finalisation. Cette restitution sera organisée à Ouagadougou et permettra d'établir un dialogue et une concertation transparente entre les parties prenantes.

6. FINANCEMENT ET SUIVI DE L'ETUDE

L'étude sera financée par l'UNICEF. Le suivi-supervision de l'étude sera assuré par un Comité Technique opérant sous la présidence du Secrétaire Général du MENA. Ce Comité comprendra des représentant(e)s du MENA, de l'UNICEF, du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), de la Santé, des partenaires techniques et financiers (UNICEF, Etat), des ONGs (HI et Light For The World) et des associations (REPEI, FEBAH, ReNOH). Le rôle du comité est de : (i) veiller à la qualité de la collecte et l'analyse des données, (ii) faciliter les contacts et la prise de rendez-vous avec les acteurs concernés, (iii) orienter et suivre la conduite de l'étude à travers des réunions régulières, (iv) analyser, amender et valider les rapports préliminaires et finaux, (v) assurer la dissémination de l'étude avec les autres partenaires gouvernementaux, non-gouvernementaux intervenants dans ce domaine.

7. PROFIL DES CABINETS

L'étude sera confiée à un cabinet d'étude réunissant le maximum de compétences dans le domaine sur la base d'un appel d'offre. Le cabinet devrait répondre au profil suivant :

- Expertise confirmée dans le domaine d'analyse des projets, programmes et initiatives en matière de l'éducation inclusive au Burkina Faso ;
- Bonne connaissance des politiques et stratégies nationales sur la promotion de l'Education Pour Tous;
- Fortes compétences d'analyse des données quantitatives et qualitatives ;
- Excellente maîtrise de l'équité et du genre.

8. CONDITIONS

- Les dossiers à soumettre par les cabinets comprendront une offre technique et une offre financière;
- L'offre technique devrait inclure une présentation du cabinet (statut, expertise, travaux réalisés, ressources), une appréciation des TdR, une description de l'approche méthodologique (méthodes et outils de collecte et d'analyse des données, échantillonnage, limites), un plan de travail (composition de l'équipe, répartition des tâches, calendrier des activités) ainsi que les CVs des membres de l'équipe;
- Le cabinet est responsable de tous les services et produits (support administratif, ordinateurs, bureaux, transport, papiers etc.) nécessaires pour cette étude;
- Les modalités de paiement seront comme suit. Une avance de 30% sera versée à la signature du contrat. Le reste du montant sera payé en deux tranches de 35% chacune. l'une dès réception du draft du rapport et l'autre après la validation du rapport.

ANNEXE 1 : Documents de base.

- La loi d'orientation de l'éducation
- La loi O12/AN 2010 Portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso.

ANNEXE 2 : Plan de Rédaction suggéré

Tables des matières

Liste des tableaux et graphiques

Sigles et abréviations

Résumé exécutif (max. 4 pages)

Introduction

I. PRESENTATION GENERALE DE L'ETUDE

1.1. Contexte et justification

1.2. Objectifs et résultats attendus

1.3. Définition des concepts

II. METHODOLOGIE

III. ETAT DES LIEUX DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA

3.1. La situation et les besoins en matière de l'éducation inclusive : une analyse statistique

3.2. Les projets, programmes et initiatives des partenaires nationaux et internationaux dans le domaine de l'éducation inclusive (éléments : cartographie des structures éducatives intervenant dans l'éducation inclusive, liste des partenaires et répertoire des interventions éducatives)

3.3. Les résultats, forces, faiblesses, défis, opportunités et leçons à tirer de ces projets, programmes et initiatives

IV. POLITIQUE OU CADRE REFERENTIEL DU MENA EN MATIERE DE PROMOTION DE L'EDUCATION INCLUSIVE AU BURKINA FASO

4.1. Vision, mission, organisation, intervenants, cadre d'intervention, etc.

4.2. Orientations stratégiques pour renforcer l'éducation inclusive au Burkina Faso

V. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Conclusion

Annexes du rapport

- Termes de référence de l'étude
- Calendrier de la mission
- Liste des personnes rencontrées
- Outils de collecte des données
- Tableaux et graphiques
- Bibliographie

Annexe 3 : Outils de collecte des données

Guide d'entretien avec les structures du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation

Structures concernés

- DGEB
- DGRIEF
- DGAENF
- SP/PDSEB

1. Diagnostic de la chaîne de production des données statistiques

- **Examen Institutionnel, organisationnel**

- La DEP est-elle l'organe central chargé de la production le traitement et la publication de l'information statistique?

- Quelles sont les structures qui interviennent dans la chaîne de production ? et qu'elles sont leur attribution ?

- De quel réseau de correspondant dispose la DEP pour les opérations de collecte. Comment les opérations de collecte sont effectuées au niveau décentralisé ? Comment les informations remontent-elles d'établissements à la DEP ?

- Existe-t-il d'autres structures du ministère ou non qui produisent des données et publient des statistiques sur l'éducation de base ? Si oui ces structures travaillent-elles en collaboration avec la DEP ?

- **Le personnel et la logistique**

- Quel personnel est affecté aux opérations statistiques, de la collecte à la diffusion ? (effectifs, qualification)

- Les agents maîtrisent-ils les techniques de traitement de données ? sinon quels sont les besoins de formation ?

- Les agents ont-ils connaissance de l'ESH

- De quelle logistique vous disposer pour la production des données ?

- Matériel informatique

- Logiciel

- Autre équipement

2. Méthodologie de collecte, saisie, traitement, analyse et diffusion

- **La collecte de donnée**

- Quel est le Champ de collecte (pré- primaire, primaire, post primaire, non formelle, spécialisé ? communautaire, public ? privé ?, administration, etc.)

- Combien de type de collectes courantes existent-ils ?

- Quelle est la périodicité du recensement annuel ? à quelle période à-t-il lieu ? quelle sont les principales informations collectées ? ce recensement intègre-t-il le volet ESH ?

- Existe-t-il des collectes spécifiques sur le personnel (caractéristiques et formations), sur le financement ? ces collectes intègrent-ils le volet ESH ?
- Quels sont les outils de collecte utilisés (prendre un exemplaire de chaque questionnaire si possible)
- Les outils de collectes sont-ils adaptés à l'éducation inclusive ? sinon, peuvent-ils être réaménagés pour intégrer l'éducation inclusive ?
- Quels sont les méthodes de contrôle de qualité des données que vous utilisez ?
- Quelle place est accordée au non formel ?

- **La saisie le traitement et la diffusion de l'information**

Quels sont les principaux indicateurs qui sont produits ? Avec quel niveau de désagrégation sont-ils disponibles ?

- Des indicateurs existent-ils pour les ESH ? si oui lesquels ? si non pourquoi ?
- comment se déroule le processus de saisie et de traitement ? Quel logiciel est utilisé pour la saisie pour le traitement ? est-il propre au Burkina ou standard ? est-il possible de modifier le logiciel de saisie pour prendre en compte les données de l'éducation inclusive ?
- Quels sont les documents et les supports de diffusion ?

3. Identification des besoins d'information des utilisateurs des données sur l'éducation inclusive

Quels sont les besoins d'information en matière d'ESH ?

- Statistiques sur les établissements/institutions inclusifs et spécialisés ; l'environnement scolaire
 - Statistiques sur les bâtiments/locaux, les salles de classes et équipements des écoles spécialisées.
 - Statistiques sur les élèves en ESH (accès, progression, achèvement)
 - Statistiques sur les diplômés ESH
 - Statistiques sur le personnel enseignant et le personnel non enseignant des institutions spécialisées et des écoles inclusives.
 - Statistiques sur les dépenses et le financement de l'éducation des institutions spécialisées et des classes inclusives.
 - D'autres besoins d'information en matière d'éducation inclusive
- Quels sont les difficultés d'intégration des ESH dans le SIGE (Système d'information et de gestion de l'éducation).

Questionnaire pour la collecte des données statistiques

Etude Education Inclusive – MENA –MASSN-UNICEF

Dans le but de mieux appréhender la problématique de l'accueil dans les écoles des Enfants en situation de handicap (ESH), le MENA et le MASSN en partenariat avec l'UNICEF, souhaite récolter quelques informations auprès des Directeurs d'écoles spécialisées. Notre fiche enquête a pour objectif d'obtenir des informations qui seront utilisées pour mieux comprendre les problèmes et les obstacles qui se posent au niveau de l'accueil comme celui de la réussite scolaire des ESH et mieux orienter leur accueil dans le système éducatif. L'étude a pour objectif final d'améliorer l'offre scolaire afin de satisfaire le bien-être de tous les enfants, dans une perspective d'éducation pour tous.

Nous vous remercions de bien vouloir nous envoyer les statistiques disponibles et de remplir la fiche ci-dessous.

Vous pouvez nous renvoyer les informations par courriel à info@afrik-consulting.com et nous joindre par téléphone 76 68 80 25 (Marc Kircher).

Vous pouvez joindre toute note d'orientation et d'information statistique ou non et la remettre au Chef de Mission M. François Niada ou par courriel à l'adresse mentionnée ci-dessus).

Enquête Afrik Consulting sur quelques écoles spécialisées ou non selon la nature du handicap

Type de Handicap	Nombre	Sexe	Type de Réaménagement dans l'école*	Nécessite une assistance particulière	Nécessite un aménagement pour les examens 1. Oui 2. Non
Troubles intellectuels, cognitifs et du psychisme (Déficiences intellectuelle, troubles de la personnalité et du comportement) L1	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Troubles du langage et de la parole (dyslexie, dysphasie) L2	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Troubles auditifs (oreille) L3	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Troubles visuels (cécité, acuité visuelle trop faible ou problème de couleurs) L4	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Troubles moteurs (limitation de la faculté de se mouvoir) L5	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Plusieurs troubles L6	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
Autre : Précisez SVP..... L7	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//
ESH8	/__//__ /	/__//__ /	/__//	/__//	/__//

*Un réaménagement sous-entend des travaux dans la salle de classe, la cours ou les bâtiments administratifs. 1→Infrastructures 2 → Pédagogiques (manuels, tables, tableau, modification de la configuration d'une salle de classe) 3. Autres

Ecole

Nom de l'école :

Type de formation : formel ou non formelle /___/

Nom de la commune :

Nom de la Province :

Nombre de salles de classe : /___/___/

Nombre de niveaux : /___/

Présence des 6 niveaux : 1. Oui 2. Non /___/

Personnel

Nombre d'enseignants affectés : /___/___/

Dont formés spécifiquement pour l'accueil des ESH /___/___/

Origine de formation du personnel

Existe-t-il un Plan de formation des enseignants dans l'école ? 1. Oui 2. Non /___/

Le personnel a-t-il été formé par :

Ecole elle-même /___/

ENEP – Formation initiale /___/

ENEP – Formation continue /___/

ONG /___/

Précisez lesquelles

.....

.....

.....

Autres /___/

Formation initiale et formation continue

Quelle est la durée de la formation initiale ?

Quels sont les contenus ?

Y a-t-il un système de formation continue ou de recyclages ?

Précisez la régularité et la durée

Utilisation de personnel ressources (accompagnement) 1. Oui 2. Non /___/

Si oui, combien ? /___/___/

Budget

1. Niveau des dépenses engagées en 2011

.....

Dont part en % pour aménagement type infrastructure

Dont part en % pour l'achat de matériels spécifiques (y compris manuels)

Dont part en % formation du personnel enseignant

Dont part en % des dépenses en fonctionnement

Dépenses en hausse ou en baisse ?

.....

Expliquez pourquoi.

.....

2. **Origine des recettes :**

Part des ONG

Part du Gouvernement

Part des parents.....

Recettes en hausse ou en baisse ?

.....

Expliquez pourquoi.

.....

.....

.....

Guide d'enquête statistique

Enquête auprès des Ecoles publiques et privées – Non spécialisées

Dans le but de mieux appréhender la problématique de l'accueil dans les écoles des Enfants en situation de handicap (ESH), l'UNICEF en partenariat avec le MENA souhaite récolter quelques informations auprès des Directeurs d'écoles. Notre enquêteur recueille auprès de vous des informations qui seront utilisées pour mieux orienter l'accueil des ESH et mieux comprendre les problèmes et les obstacles qui se posent au niveau de l'accueil comme celui de la réussite scolaire. L'étude a pour objectif final d'améliorer l'offre scolaire afin de satisfaire le bien-être de tous les enfants.

Identification du questionnaire

	libellé
Date de l'enquête	
N° du questionnaire	
Nom de la province	
Code Urbain/Rural	
Code du questionnaire	/ _ / _ _ /

1 -----> Oui

2 -----> Non

I. Caractéristiques de l'école

I.1 Combien de niveaux : / _ /

I.2 Sexe de l'enquêteur / _ / 1 → Homme 2 → Femme

I.3 Nom de la localité où se trouve l'école :

I.4 Nom de la commune Code / _ / _ /

I.5 Année d'ouverture de l'école / _ / _ /

I.6 Nombre d'années d'ancienneté du Directeur / _ / _ /

I.7 Nombre d'enfants scolarisés dans l'école / _ / _ /

I.8 Nombres de salles de classe / _ / _ /

I.9 Avez-vous au moins un enfant en situation de handicap qui fréquente l'école ? / _ /

Si oui, combien d'enfants sont en situation d'ESH ? / _ / _ /

Passez en II

Si non, avez-vous eu par le passé des enfants en situation d'ESH ? / _ /

Si oui, selon vous, pour quelles raisons ne fréquentent-ils plus votre école ?

..... / _ /

Avez-vous connaissance des textes juridiques qui encadrent l'éducation inclusive ? / _ /

Quel regard portez-vous sur l'intégration des ESH dans l'école ?

.....

.....

.....

.....

II. Caractéristiques des ESH

II.1 Quelle est la nature du Handicap auquel les enfants doivent-ils faire face ?

	Nombre
Troubles intellectuels, cognitifs et du psychisme (Déficiences intellectuelle, troubles de la personnalité et du comportement) L1	/ / /
Troubles du langage et de la parole (dyslexie, dysphasie) L2	/ / /
Troubles auditifs (oreille) L3	/ / /
Troubles visuels (cécité, acuité visuelle trop faible ou problème de couleurs) L4	/ / /
Troubles moteurs (limitation de la faculté de se mouvoir) L5	/ / /
Plusieurs troubles L6	/ / /
Autre : Précisez SVP..... L7	/ / /

Liste des enfants à ajouter en Annexe

	Sexe	Age	Niveau	A déjà redoublé	Réaménagement dans l'école*	Nature du Handicap	Nécessite un aménagement pour les examens
ESH1	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH2	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH3	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH4	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH5	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH6	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH7	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH8	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH9	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_
ESH10	/_/_	/_//_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_	/_/_

*Un réaménagement sous-entend des travaux dans la salle de classe, la cour ou les bâtiments administratifs. 1→Oui 2 → Non

Si vous avez répondu oui la question du réaménagement, merci de préciser :

1. Quel type de réaménagement

.....
..... /__/_/

2. Estimation du coût (en milliers FCFA) ?

/__/_//__/_/_/

3. Mode de financement ?

/__/_/

III. Attitude des autorités administratives

III.1. Les enseignants en charge des ESH ont-ils reçu une formation spécifique ? /__/_/

Si oui, s'agit-il d'une formation initiale ? /__/_/ Continue ? /__/_/

Quel type de formation ?

Structure de prise en charge de la formation ?

.....

Quelle année ?

.....

Dans l'ensemble, diriez-vous que la prise en charge des ESH d'un point de vue pédagogique est :

Adaptée Insuffisante NSP

Vous-même, avez-vous bénéficié d'une formation ? /__/_/ Un séminaire de sensibilisation ? /__/_/

Si oui, laquelle ?

.....

Structure de prise en charge de la formation ?

.....

Quelle année ?

.....

III.2 Combien d'enseignants ont été formés dans votre école à la transmission des connaissances dans le cas des ESH ? /__//__/

Nombre de formation sur les deux dernières années ? /__//__/

III.3 Au cours de la dernière année scolaire et celle qui vient de démarrer, pouvez-vous nous dire si vous avez reçu la visite :

D'un Conseiller pédagogique qui est intervenu de manière spécifique sur la situation des ESH dans votre établissement ? /__/ 1→Oui 2 → Non

D'un inspecteur ? /__/ 1→Oui 2 → Non

III.4 Quelle type d'appuis institutionnel ou non recevez vous pour la prise en charge des ESH ?

.....

IV. Perception de l'accès et de la qualité de l'éducation

IV.1 Avez-vous rencontré un problème en matière avec un ESH au cours de votre carrière ? /__/
1→Oui 2 → Non

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

R1 /__/
R2 /__/
R3 /__/
R4 /__/

IV.2. Connaissez-vous des structures d'accès qui facilitent l'accueil des ESH dans le système éducatif ?
/__/ 1→Oui 2 → Non

Lesquelles ?

S1
S2
S3

IV.3 Quelle est votre perception de l'intégration des ESH dans le système éducatif ?

.....

.....

.....

IV.4 Tous les ESH doivent-ils intégrer le système éducatif classique ? /

1 → Oui 2 → Non

Si non, quels sont ceux qui doivent intégrer une structure spécialisée ?

(Enquêteur : indiquer les codes dans la première colonne du tableau II.1)

Classification 1^{er} tableau

/ / / / / / / / / / / / / / / / / / / /
 / / / /
 / / / /

IV.5. Avez-vous pris des dispositions pour aménager un examen en faveur d'un ESH ?

/

Si oui, lesquels

.....

Qui a été votre interlocuteur principal ?

..... /

Evaluez la difficulté ? 1. Très facile 2. Facile. 3. Difficile 4. Très difficile /

IV.5 Quels sont les facteurs qui influenceront selon vous un accès à une école de qualité pour les ESH ?

	Aucune influence	peu d'influence	assez d'influence	beaucoup d'influence	Ne sait pas
Rôle des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offrir plus d'écoles spécialisées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation du personnel administratif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une unité administrative dédiée aux ESH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Changer le regard de la société	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre1 : Précisez SVP.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre2 : Précisez SVP.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre3 : Précisez SVP.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : Précisez SVP.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV.6 Avez-vous des observations à faire concernant l'intégration des ESH dans le système éducatif et qui n'auraient pas été évoquées ci-avant ?

.....

.....

.....**Merci**
beaucoup pour votre disponibilité !

Enquête Afrik Consulting sur quelques écoles spécialisées ou non selon la nature du handicap



AFRIK CONSULTING

Etude Education Inclusive – MENA –MASSN-UNICEF

Dans le but de mieux appréhender la problématique de l'accueil dans les écoles des Enfants en situation de handicap (ESH), le MENA et le MASSN en partenariat avec l'UNICEF, souhaite récolter quelques informations auprès des Directeurs d'écoles spécialisées. Notre fiche enquête a pour objectif d'obtenir des informations qui seront utilisées pour mieux comprendre les problèmes et les obstacles qui se posent au niveau de l'accueil comme celui de la réussite scolaire des ESH et mieux orienter leur accueil dans le système éducatif. L'étude a pour objectif final d'améliorer l'offre scolaire afin de satisfaire le bien-être de tous les enfants, dans une perspective d'éducation pour tous.

Nous vous remercions de bien vouloir nous envoyer les statistiques disponibles et de remplir la fiche ci-dessous.

Vous pouvez nous renvoyer les informations par courriel à info@afrik-consulting.com et nous joindre par téléphone 76 68 80 25 (Marc Kircher).

Vous pouvez joindre toute note d'orientation et d'information statistique ou non et la remettre au Chef de Mission M. François Niada ou par courriel à l'adresse mentionnée ci-dessus).

Type de Handicap	Nombre	Sexe	Type de Réaménagement dans l'école*	Nécessite une assistance particulière	Nécessite un aménagement pour les examens 2. Oui 2. Non
Troubles intellectuels, cognitifs et du psychisme (Déficiences intellectuelle, troubles de la personnalité et du comportement) L1	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Troubles du langage et de la parole (dyslexie, dysphasie) L2	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Troubles auditifs (oreille) L3	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Troubles visuels (cécité, acuité visuelle trop faible ou problème de couleurs) L4	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Troubles moteurs (limitation de la faculté de se mouvoir) L5	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Plusieurs troubles L6	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
Autre : Précisez SVP..... L7	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /
ESH8	/ / / /	/ / / /	/ /	/ /	/ /

*Un réaménagement sous-entend des travaux dans la salle de classe, la cour ou les bâtiments administratifs. 1 → Infrastructures 2 → Pédagogiques (manuels, tables, tableau, modification de la configuration d'une salle de classe) 3. Autres

Ecole

Nom de l'école :

Type de formation : formel ou non formelle /___/

Nom de la commune :

Nom de la Province :

Nombre de salles de classe : /___//___/

Nombre de niveaux : /___/

Présence des 6 niveaux : 1. Oui 2. Non /___/

Personnel

Nombre d'enseignants affectés : /___//___/

Dont formés spécifiquement pour l'accueil des ESH /___//___/

Origine de formation du personnel

Existe-t-il un Plan de formation des enseignants dans l'école ? 1. Oui 2. Non /___/

Le personnel a-t-il été formé par :

Ecole elle-même /___/

ENEP – Formation initiale /___/

ENEP – Formation continue /___/

ONG /___/

Précisez lesquelles

.....

.....

Autres /___/

Formation initiale et formation continue

Quelle est la durée de la formation initiale ?

Pouvez-vous décrire les contenus ?

Y a-t-il un système de formation continue ou de recyclages ?

1. Oui 2. Non /___/

Précisez la régularité

et la durée en mois en semaines dans l'année /__/

Utilisation de personnel ressources (accompagnement) 1. Oui 2. Non /__/

Si oui, combien ? /__//__/

Budget

3. Niveau des dépenses engagées en 2011

Dont part en % pour aménagement type infrastructure

Dont part en % pour l'achat de matériels spécifiques (y compris manuels)

Dont part en % formation du personnel enseignant

Dont part en % des dépenses en fonctionnement

Dépenses en hausse ou en baisse ?

.....

Expliquez pourquoi.

.....

.....

.....

4. Origine des recettes :

Part des ONG

Part du Gouvernement

Part des parents.....

Recettes en hausse ou en baisse ?

.....

Expliquez pourquoi.

Annexe 4. Extrait du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

Adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966. Entrée en vigueur: le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27

Article 13

1. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

2. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit:

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;

b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat.

Article 14

Tout Etat partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.

Annexe 5 : Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux

Adoptés par la
Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité

Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
Ministère de l'Éducation et des Sciences - Espagne

Préface

Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 2 organisations internationales se sont réunis à Salamanque (Espagne), du 7 au 10 juin 1994, afin de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Organisée par le Gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO, cette Conférence a rassemblé des hauts responsables de l'éducation, des administrateurs, des responsables politiques et des spécialistes, ainsi que des représentants de l'Organisation des Nations Unies et de ses institutions spécialisées, d'autres organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales et d'organismes donateurs. La Conférence a adopté la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un Cadre d'action. Ces deux documents sont inspirés par le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'« écoles pour tous » - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun. En cela, ils représentent une importante contribution aux efforts entrepris pour réaliser l'éducation pour tous et pour améliorer l'efficacité pédagogique des établissements scolaires. Les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du

Sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires. Les présents documents reflètent un consensus international sur les orientations à adopter à l'avenir en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux. L'UNESCO est fière d'être associée à cette Conférence et à ses importantes conclusions. Toutes les parties concernées doivent à présent s'employer à relever le défi et à œuvrer pour que l'éducation soit véritablement POUR TOUS, et en particulier pour les plus vulnérables et ceux qui ont les plus gros besoins. L'avenir n'est pas écrit d'avance, il sera façonné par nos valeurs, nos idées et nos actions. Notre réussite au cours des années à venir ne dépendra pas tant de ce que nous faisons que de ce que nous accomplirons. J'ai espoir que tous ceux et toutes celles qui liront la présente brochure aideront à l'application des recommandations de la Conférence de Salamanque en s'efforçant de mettre son message en pratique dans leurs domaines de compétence respectifs.

Federico Mayor

Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux

Réaffirmant le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, et *renouvelant* l'engagement pris par la communauté internationale lors de la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous, de 1990, d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles ;

Rappelant les diverses déclarations des Nations Unies, dont l'aboutissement a été l'adoption, en 1993, des Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés, qui exhortent les États à garantir que l'éducation des personnes handicapées fasse partie intégrante du système éducatif

Notant avec satisfaction la participation accrue des gouvernements, des groupes de soutien, des groupes communautaires et des associations de parents, et en particulier des organisations de personnes handicapées, aux efforts faits pour faciliter l'accès à l'éducation de la majorité des personnes ayant des besoins spéciaux non encore satisfaits, et *considérant* que la participation active à la présente Conférence Mondiale de responsables de haut niveau d'un grand nombre de gouvernements, d'institutions spécialisées et d'organisations intergouvernementales est la preuve de cet engagement,

1.

Nous, représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux réunie à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin 1994, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux et approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations.

2.

Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- L'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,
- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,
- les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,
- les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,
- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en

outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

3.

Nous engageons et exhortons tous les gouvernements à :

- donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles,
- adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent,
- mettre au point des projets pilotes et encourager les échanges avec les pays où il existe déjà des écoles intégratrices,
- établir des mécanismes décentralisés et de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services mis en place à l'intention des enfants et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux,
- encourager et faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes handicapées à la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux décisions prises en la matière,
- consacrer des efforts accrus à la mise au point de stratégies permettant d'identifier rapidement les besoins et d'intervenir sans délai, ainsi qu'à la filière professionnelle de l'éducation intégrée,
- veiller à ce que, dans le contexte d'un changement systémique, la formation des enseignants, initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices.

4.

Nous en appelons également à la communauté internationale ; nous engageons en particulier :

- les gouvernements qui mettent en œuvre des programmes de coopération internationale et les organismes de financement internationaux, notamment ceux qui ont convoqué la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque Mondiale :
 - à défendre la formule de l'école intégratrice et à appuyer la mise en place de services répondant aux besoins éducatifs spéciaux, en tant que partie intégrante de tous les programmes éducatifs ;
- l'Organisation des Nations Unies et ses institutions spécialisées, en particulier l'OIT, l'OMS, l'UNESCO et l'UNICEF :
 - à accroître leurs apports à la coopération technique, ainsi qu'à renforcer leur collaboration et leur travail de mise en réseau afin de soutenir plus efficacement la fourniture de services élargis et intégrés d'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux ;

- les organisations non gouvernementales qui participent à la programmation au niveau national et à la fourniture de services :
 - à collaborer plus étroitement avec les organismes officiels nationaux, et à intensifier leur participation à la planification, l'application et l'évaluation de services d'éducation intégrée pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux ;

- L'UNESCO, en sa qualité d'organisation des Nations Unies chargée de l'éducation :
 - à veiller à ce que la question des besoins éducatifs spéciaux soit systématiquement abordée dans toutes les instances qui débattent de l'éducation pour tous,

 - à mobiliser les organisations d'enseignants pour qu'elles appuient le renforcement de la formation pédagogique en vue de répondre aux besoins éducatifs spéciaux,

 - à encourager la communauté universitaire à renforcer la recherche, la constitution de réseaux et la création de centres régionaux d'information et de documentation ; à servir de centre d'information sur ces activités ainsi qu'à faire connaître les résultats et progrès spécifiques enregistrés au niveau national, conformément à l'esprit de la présente Déclaration,

 - à mobiliser des fonds en créant, dans le cadre du prochain Plan à Moyen Terme (1996-2002), un vaste programme élargi pour les écoles intégratrices et les programmes d'appui communautaires, qui permettrait de lancer des projets pilotes illustrant de nouveaux modes de diffusion, ainsi qu'à mettre au point des indicateurs concernant la nécessité de répondre aux besoins éducatifs spéciaux et les services mis en place à cette fin.

5.

Enfin, nous exprimons nos chaleureux remerciements au Gouvernement espagnol et à l'UNESCO qui ont organisé cette Conférence, et nous les exhortons à ne pas ménager leurs efforts pour porter le texte de la présente Déclaration et du Cadre d'Action à l'attention de la communauté internationale, notamment à l'occasion d'importantes manifestations, telles que le Sommet Mondial pour le développement social (Copenhague, 1995) et la Conférence Mondiale sur les Femmes (Beijing, 1995).

Adoptée par acclamation dans la ville de Salamanque (Espagne), le 10 juin 1994.

Annexe 6 : Élaboration d'une convention internationale globale et intégrée pour la promotion et la protection des droits et de la dignité des handicapés,

(Adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies du 19 décembre 2001. La convention a été finalisée et adoptée le 13 décembre 2006).

Article 24

Éducation

1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;

b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;

c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.

2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;

b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;

c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;

d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;

e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

3. Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, et notamment :

a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ;

b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ;

c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles - et en particulier les enfants - reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation.

4. Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

5. Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.

Annexe 7 : Loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010, portant protection et promotion des droits des personnes handicapées

L'ASSEMBLEE NATIONALE

Vu la Constitution ;

Vu la résolution n° 001-2007/AN du 04 juin 2007, portant validation du mandat des députés ;

A délibéré en sa séance du 1er avril 2010 et adopté la loi dont la teneur suit :

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 1 : La présente loi a pour objet de protéger, promouvoir et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'Homme et de toutes les libertés fondamentales aux personnes handicapées et de garantir le respect de leur dignité intrinsèque.

Article 2 : On entend par personne handicapée, toute personne qui présente une ou des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à sa pleine et effective participation à la vie de la société sur la base de l'égalité avec les autres.

Article 3 : Il est institué une carte d'invalidité en faveur des personnes handicapées, délivrée par le ministère chargé de l'action sociale. Un décret pris en Conseil des ministres fixe les conditions de délivrance de ladite carte.

CHAPITRE II : DU CHAMP D'APPLICATION

Article 4 : Sur présentation de la carte d'invalidité, les titulaires bénéficient des avantages dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'emploi, de la communication, de l'intégration sociale, des transports, de l'habitat et du cadre de vie, des sports et des loisirs, de la culture et des arts, de la promotion et de la protection de l'action sociale.

Section I : Du domaine de la santé

Article 5 : La politique nationale sanitaire doit intégrer la prévention, le dépistage et la prise en charge des handicaps chez les enfants quel que soit leur âge par des actions de vaccination, de nutrition, de consultation et de traitement.

Article 6 : Toute personne chez qui un handicap est décelé ou signalé, notamment au cours des examens médicaux, doit être pris en charge dans des structures sanitaires qui en ont la compétence pour prévenir ou réduire l'aggravation du handicap.

Article 7 : Toute personne handicapée titulaire d'une carte d'invalidité et reconnue indigente bénéficie gratuitement des consultations, des soins, des examens complémentaires, des médicaments, de l'hospitalisation dans les structures publiques de santé. En outre, elle bénéficie gratuitement des appareillages orthopédiques, fauteuils roulants, tricycles, prothèses, canne blanche et de tout autre appareillage nécessaire aux soins prescrits.

Article 8 : Toute personne handicapée titulaire de la carte d'invalidité et non déclarée indigente bénéficie de la réduction des frais de santé dans les centres publics de santé proportionnellement au degré d'invalidité. En outre, elle bénéficie d'une réduction des frais d'appareillages orthopédiques, fauteuils roulants, tricycles, prothèses, canne blanche et de tout autre appareillage nécessaire aux soins prescrits.

Section II : Du domaine de l'éducation

Article 9 : L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso.

Article 10 : Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoin, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Article 11 : Des unités d'enseignements doivent être créées pour accueillir les enfants ou adolescents handicapés qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire.

Article 12 : Tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation.

Article 13 : Tout établissement préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire et universitaire doit être physiquement accessible et équipé en matériel adéquat pour accueillir toutes les catégories d'élèves et d'étudiants handicapés.

Article 14 : Les élèves et étudiants handicapés bénéficient d'un recul de la limite d'âge réglementaire pour l'inscription à l'école, la participation aux examens et concours, l'octroi de bourses ou autres aides aux études.

Article 15 : Les personnes handicapées candidates aux différents examens et concours scolaires et universitaires bénéficient d'un temps supplémentaire et/ou un dispositif particulier en fonction de la nature de leur handicap et de l'épreuve concernée.

Section III : Du domaine du transport

Article 16 : Toute société de transport public de personnes, routier, ferroviaire ou aérien, doit prendre les mesures appropriées pour rendre les moyens et les services de transport accessibles aux personnes handicapées. L'accessibilité des moyens et services de transport aux personnes handicapées s'entend des dispositions et/ou des aménagements assurant et facilitant l'accès des personnes handicapées aux moyens de transport, aux installations et à l'information sur l'utilisation des services disponibles par tous moyens appropriés de communication.

Article 17 : Toute société de transport publique ou privée est tenue de réserver en priorité des places assises aux personnes handicapées.

Article 18 : Les gares routières, ferroviaires, fluviales et les aéroports doivent être aménagés pour faciliter l'accès aux personnes handicapées.

Article 19 : Les véhicules motorisés ou non, destinés à l'usage exclusif de personnes handicapées sont totalement exonérés de taxes à l'importation.

Article 20 : Tout voyageur handicapé bénéficie de la gratuité du transport de son moyen de déplacement et d'une assistance particulière, de la part de la société de transport, tout le long du voyage.

Section IV : Du domaine des infrastructures

Article 21 : Toute construction d'infrastructure publique ou privée devant recevoir du public doit prévoir l'accessibilité des personnes handicapées. Pour les édifices, une rampe d'accès munie de main courante et dont la pente n'excède pas 5% est imposée.

Article 22 : L'emplacement des services et prestations de services courants tels que les perceptions, les guichets, les caisses doit être situé dans les bâtiments à des niveaux accessibles aux personnes handicapées.

Article 23 : Les programmes de logements sociaux doivent prendre en compte les personnes handicapées. Tout programme de lotissement doit accorder une priorité aux personnes handicapées remplissant les conditions requises.

Article 24 : Les personnes handicapées bénéficient d'un accès prioritaire aux guichets des administrations et services publics et privés, lieux de loisirs et de distraction.

Article 25 : Les dispositions architecturales, les aménagements des locaux d'habitation et les installations à usage collectif ou ouvertes au public doivent être accessibles aux personnes handicapées.

Section V : Du domaine de la formation professionnelle

Article 26 : Toute personne handicapée a droit à la formation professionnelle. Les formateurs des structures de formation professionnelle bénéficient, en cas de besoin, de la formation nécessaire pour l'encadrement des personnes handicapées.

Article 27 : Une réduction des frais de formation dispensée par les structures publiques est accordée aux personnes handicapées détentrices de la carte d'invalidité. Les personnes handicapées titulaires d'une carte d'invalidité et reconnues indigentes bénéficient gratuitement de la formation dispensée par les structures publiques.

Article 28 : Les personnes handicapées bénéficient du recul de la limite d'âge réglementaire pour la formation professionnelle.

Article 29 : L'Etat doit consentir une aide financière et/ou matérielle adaptée aux centres de formation professionnelle privés qui accueillent des personnes handicapées. En cas de besoin, il peut être mis au moins une personne qualifiée à la disposition des centres de formation professionnelle accueillant des personnes handicapées.

Section VI : Du domaine de l'emploi

Article 30 : Toute personne handicapée a droit à un emploi dans le secteur public et privé, si elle possède les compétences nécessaires pour l'exercer. Dans ce cas, le handicap ne saurait constituer un motif de discrimination ou de rejet de candidature.

Article 31 : Les personnes handicapées candidates aux différents examens ou concours directs ou professionnels, bénéficient d'un temps supplémentaire et/ou un dispositif particulier en fonction de la nature de leur handicap et de l'épreuve concernée.

Article 32 : Les personnes handicapées ne pouvant être occupées dans les conditions normales de travail, bénéficient d'emplois adaptés ou en cas de besoin d'ateliers protégés.

Article 33 : Un quota d'emplois dans la fonction publique et dans les établissements publics de l'Etat est réservé aux personnes handicapées selon leur qualification conformément aux textes régissant les différents emplois.

Article 34 : Les entreprises publiques et privées réservent un quota d'emplois aux travailleurs handicapés conformément aux textes en vigueur.

Article 35 : Toute entreprise créée par une personne handicapée au profit d'autres personnes handicapées bénéficie d'encadrement technique, d'aide, d'exonérations fiscales conformément aux textes en vigueur.

Article 36 : Aucune personne handicapée ne peut être licenciée d'un emploi public ou privé du fait de son handicap.

Section VII : Des domaines des sports, des loisirs, des arts de la culture et de la communication.

Article 37 : Les personnes handicapées doivent être prises en compte dans la politique de promotion des sports, des loisirs, des arts et de la culture.

Article 38 : Les aires de sport, de loisirs et de culture doivent être accessibles et/ou adaptées aux personnes handicapées. Les personnes handicapées titulaires de la carte d'invalidité bénéficient d'une réduction pour les entrées payantes.

Article 39 : Toute personne handicapée a droit aux prestations de service de communication publique, en ligne, à la presse écrite et audiovisuelle.

Section VIII : Du domaine de la participation à la vie politique et à la vie publique

Article 40 : Toute personne handicapée jouit des mêmes droits civils et politiques et les exercent sur la base de l'égalité avec les autres et dans le respect des textes en vigueur relatifs à la capacité juridique.

Article 41 : Les procédures, les équipements et le matériel électoraux doivent être appropriés et accessibles aux personnes handicapées.

Article 42 : Toute personne handicapée, dans l'impossibilité d'exprimer en toute autonomie sa voix pendant les élections, est autorisée à se faire assister d'une personne de son choix ou par un membre du bureau de vote.

Article 43 : Les personnes handicapées exercent toute fonction publique et bénéficient, en cas de besoin, d'un aménagement de leur poste et de leur cadre de travail.

Section IX : Du domaine de l'action sociale

Article 44 : Toute personne handicapée détentrice de la carte d'invalidité bénéficie prioritairement du soutien et de l'accompagnement des services de l'action sociale.

Article 45 : Des aides collectives peuvent être accordées aux groupes et associations de personnes handicapées légalement reconnus ou à leurs familles.

Article 46 : La protection et la sécurité des personnes handicapées dans les situations de risques, de conflits, de crises humanitaires et de catastrophes naturelles sont assurées en priorité au même titre que les enfants et les femmes.

Article 47 : Des structures spécialisées sont créées, le cas échéant, pour répondre aux besoins particuliers des personnes polyhandicapées.

Article 48 : Toute personne handicapée a droit au respect de sa vie et de son image. Aucune immixtion ne doit être portée à son égard quel que soit son lieu de résidence.

Article 49 : En cas de besoin, l'Etat peut accorder à toute personne handicapée, père ou mère, une aide appropriée dans l'exercice de son autorité parentale.

Article 50 : Des structures spécialisées sont créées, le cas échéant, pour accueillir et prendre en charge les personnes handicapées.

Article 51 : Toute importation ou production de matériel spécifique destinée aux personnes handicapées bénéficie d'une exonération fiscale et/ ou douanière dans le domaine de la santé, de l'éducation, des transports, de la communication, de la culture, des sports, des loisirs et de l'artisanat.

CHAPITRE III : DES DISPOSITIONS PÉNALES

Article 52 : Tout manquement aux dispositions des articles 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 26, 27, 33 et 37 de la présente loi, par toute personne physique ou morale autre que l'Etat et ses structures, est puni d'une amende de cinquante mille (50 000) francs CFA à cent mille (100 000) francs CFA et en cas de récidive, d'une amende de cent mille (100 000) francs CFA à deux cent mille (200 000) francs CFA sans préjudice des dommages et intérêts.

Article 53 : Le licenciement ou le rejet de candidature pour motif injustifié de handicap, par toute personne physique ou morale autre que l'Etat et ses structures, est puni d'une amende de cinquante mille (50 000) francs CFA à trois cent mille (300 000) francs CFA et en cas de

récidive d'une amende de trois cent mille (300 000) francs CFA à un million (1 000 000) de francs CFA sans préjudice des dommages et intérêts.

Article 54 : Le licenciement ou le rejet de candidature pour motif injustifié de handicap, par tout responsable d'un service public, est puni d'une amende de cinquante mille (50 000) francs CFA à trois cent mille (300 000) francs CFA et en cas de récidive d'une amende de trois cent mille (300 000) francs CFA à un million (1 000 00) de francs CFA sans préjudice des dommages et intérêts.

Article 55 : Toute personne coupable d'immixtion arbitraire ou illégale dans la vie privée d'une personne handicapée est punie d'une amende de cinquante mille (50 000) francs CFA à trois cent mille (300 000) francs CFA et en cas de récidive d'une amende de trois cent mille (300 000) francs CFA à six cent mille (600 000) francs CFA et d'un emprisonnement de deux à six mois ou de l'une de ces deux peines seulement sans préjudice des dommages et intérêts.

CHAPITRE IV : DES DISPOSITIONS FINALES

Article 56 : Un organe multisectoriel de coordination, de suivi et d'évaluation est mis en place pour l'application effective des dispositions de la présente loi. L'organisation, le fonctionnement et la composition de l'organe sont définis par décret pris en Conseil des ministres.

Article 57 : Des décrets pris en Conseil des ministres précisent les modalités d'application de la présente loi.

Article 58 : La présente loi qui abroge toutes dispositions antérieures contraires sera exécutée.

Annexe 8 : Liste et profils des personnes rencontrées

Nom et Prénoms	Fonction/Structures
RÉGION DU CENTRE	
Province du Kadiogo	
Acteurs institutionnels	
Tamini Franck	UNICEF
Dia Erinna	UNICEF
Guy Dejongh	Responsable Education
Désiré Yaméogo	Chargé de programme protection de l'enfance, UNICEF, Ouagadougou
Ouédraogo Andréa	DDEB
Madame Nassouri	Chargée d'éducation spécialisée, DGRIEF
Ouédraogo M. Guy Romuald	DEP/MENA
Nare/Korgo Joséphine	SPEI/DDEB/MENA
Koudougou Estelle	Handicap International
Tapsoba Suzanne	Coordonnatrice UN-ABPAM, RENOH
Yaro Bossou	Chef Service SPEI/DDEB
Zida Jean-Edmond	SP/PDSEB
Ouedraogo Seyni	Chargé de programme Qualité
Yameogo Guy	Président UN-ABPAM
Kafando P. Thérèse	Directrice Générale CEFISE
Ouédraogo Boniface	Fondateur Ecole la Renaissance
Complexe scolaire les Elites Internationales	
Ouédraogo Marie	Directrice/enseignante
Batiana Péna Daniel	Enseignante CM1
Nikiéma/Yaméogo Edith	Enseignante CE1
Kpangou Sougleman	Enseignant CP2
Tchalla/Tapsoba Habi	Enseignante CE2
Kohoun Kanko	Enseignant CP1
Ouedraogo Adama	Enseignant CM2
Zaré A. Rodrigue	Enseignant secondaire
Bazié Bassam	Secondaire
Bokétonou Hanpérémi	Stagiaire
Sawadogo François	Stagiaire
Mme Dipama Rasmata	Comptable

RÉGION DU CENTRE	
Province du Kadiogo	
Koubri	
Bazié/Bounkougou Solange	Inspectrice, chef de CEB
Monsieur Téïyan Saidou	Conseiller Pédagogique
Tondé Joseph Parfait	Conseiller Pédagogique
Ouédraogo/Zagré Judith	Stagiaire IEPD
Zongo Koffi	Instituteur CP2, école de Nagbangré
Kéré/Keita Kouka	Instituteur CM2, école de Nagbangré
Gouba Parfait	Instituteur CP1, école de Nagbangré
Bounkougou Féli1 Marie	Instituteur CM2, école de Nagbangré
Congo Ousmane	Instituteur CE2, école de Nagbangré
Douamba Michel	Directeur, école de Nagbangré
Sakandé/Nana Salimata	Institutrice CM1, école de Nagbangré
Ouédraogo Mahamoudou	Président APE, école de Nagbangré
Ouédraogo Abzèta	Présidente AME, école de Nagbangré
Kiemtoré Salamata	Secrétaire AME, école de Nagbangré
REGION DU SUD-OUEST	
Province du Poni	
Gaoua	
Tilka Tiolé	Directeur, DREBA, Sud-Ouest
Souabo Hamidou	Directeur, DPEBA Poni
Foro Isaïe	Directeur de l'école des cadres moyens en travail social
Sawadogo Aïssa	Enseignante
Zongo Saïdou	Enseignant Arabe, école franco-arabe, sect2/Gaoua
Ouili Adama	Enseignant Arabe, école franco-arabe, sect2/Gaoua
Zaba Nématou	Enseignant Arabe, école franco-arabe, sect2/Gaoua
Soré Yosso	Enseignant Arabe, école franco-arabe, sect2/Gaoua
Sinaré Salé	Enseignant Arabe, école franco-arabe, sect2/Gaoua
Kabré Issaka	Instituteur Certifié, école franco-arabe, sect2/Gaoua
TAMINY Moumouni	Enseignant, Ecole des cadres Moyens en travail social/ECMTS/ Gaoua
Tien ABDRAMANE	Enseignant, ECMTS/ Gaoua
POODA POUNKITE	Enseignant, ECMTS/ Gaoua

Province du Poni	
Ecole primaire publique centre A de Gaoua	
Enseignants	
HIEN Ollo	Enseignant, Ecole Centre " A "
HIEN Domèyang- Man	Enseignant, Ecole Centre " A "
Palm Sié Auguste Désiré	Enseignant, Ecole Centre " A "
Da Zolar	Enseignant, Ecole Centre " A "
KAMBIRE Sami	Directeur, Ecole Centre " A "
HIEN Lundi Louis Marie	Parent d'élève/libraire
Kambou Naminkouma	Parent d'élève/chauffeur
CEB de Bouroum-Bouroum	
Dah. B. Patricia. S. A	I.C/Adjointe, Brm- Brm " B "
Somé Saboh	Timbrabitionao, Directeur
Hien Palenfo- Yéri- Madina	Séouo
TRAORE Aïcha Alice	Sibéra, IAC / Adjointe
YAO Djénèba	Gbonfréra, I AC/Adjointe
Hien Nawinyoual	Bouroum- Bouroum " A ", IC
Nanéma A. Reine Edwige	Bouroum Bouroum " A ", IC/Adjoint
Ouédraogo Nongbzanga	Bouroum- Bouroum " B "
Kambou Djibanté Emmanuel	Iello
POODA Sié Anderson	Inspection
Zoungrana Salimata	Tiogagara, IC. Directrice
Kaboré Moussa	Gbonfére, directeur
Diolompo Sié	Sibéra, Directeur
DABIRE M. Valérie	Bouroum Bouroum, " A " , IC
Kambou F. Lazare	Bouroum Bouroum B, Directeur
Youl Sorobéna	CEB Bouroum- Bouroum, CPI
SOMDA Sylvain	CEB Bouroum- Bouroum, CCEB
Sou Togué	Gbonfréra, IC
Tarnagda Mamandou	Inspection, RH et gestion
KAMBIRE Bébé C. H Rodrigue	Bouroum .Bouroum A, IC
Da Koffi himan	Ecole de Banlo, directeur
OUATTARA Mamandou	Mandjinao, IC, Directeur
Da Sincira	Bouroum-Bouroum " B ", IC
HIEN Borzié Dieudonné	Bouroum-Bouroum " B ", IC
DARGA Mamouna	Bouroum-Bouroum " B ", IC
Somé D. Gontran	Hella 1, IC, Directeur
Kambou Bébé	Tikitionao, IC adjoint

Nom et Prénoms	Fonction/Structures
RÉGION DES HAUTS BASSINS	
Province du Houet	
Mme Konaté/Ouattara Salimata	Directrice Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
M. Tamboura Alassane	Bureau de l'Education de base formelle et non formelle/DREBA
M. Gilbert Yaméogo	Bureau de l'Education de base formelle et non formelle/DREBA
M. Traoré Lamissa	Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
Somé Raphael	Chef de service statistique et carte scolaire/DREBA
Association des Aveugles et Malvoyants Espérance	
Traoré Abdoulaye	Président Association Aveugles et Malvoyants Espérance
Madame Tiendrebeogo/Sanou Minata	Directrice Ecole AAMV
Traoré Amos	Secrétaire Général, AAMV, Bobo
Osseini Mohamed	Responsable jeunesse et sport AAMV/Bobo
Institut des Jeunes Sourds du Faso (IJSF)	
Ouedraogo Salam	Directeur, Institut des Jeunes Sourds du Faso (IJSF)
Nakolemda Jacques	Enseignant, IJSF
Ki Gisèle Paulette	Enseignante, IJSF
Yaméogo René	enseignant, IJSF
Kambiré A. Léonce	Enseignant, IJSF
Traoré Ousmane	Enseignant, IJSF
Yoro Julien	Enseignant, IJSF
Françoise R. zongo	enseigante, IJSF
Françoise R. Oubda	Institutrice adjointe, IJSF
RÉGION DES HAUTS BASSINS	
Province du Houet	
Mme Sanon Emilienne	Représentante Régionale de l'Ouest, ADD
Ecole de Niamadougou, CEB de Bobo 1	
Niankara Yacouba	Directeur
Simporé Salifou	Enseignant
Millogo/Sanou M. Inès	Enseignante
Dabiré W. Stéphanie	Enseignante
Sanon Denise	Enseigante
Sia/Zan Mariam	Enseignante
Sanoou Souleymane	Enseignante
Millogo Dié	Enseigante
Province du Houet	
Association des parents et ami/e/s des Enfants encéphalopathes, Bobo Dioulasso	
Parents d'ESH APEE/Bobo	

Sawadogo Mariam	Parent d'élève/ménagère
Zouré Zakari	Parent d'élève/Enseignant
Baro Maimouna	Parent d'élève/commerçante
Sanou Moulaye	Parent d'élève/commerçant
Bandé Mossi	Parent d'élève/retraité
Zerbo Perkouma Safi	Parent d'élève
Enseignants/tes	
So/Topan Salimata	Enseignante
Dao Lossani	Directeur APEE/Bobo
Koné Haoua	Enseignante
Paré Yves Alain	Enseignant
Koeta Mougoussi Joceline	Enseignante
Bagré Moussa	Enseignant
Sanou Mathieu	Enseignant
Sanon François Xavier	Enseignant
Lamien Marguerite	Enseignant
Méda Marcelline	Enseignant
Ecole Niamadougou, CEB Bobo	
Diawara Denis	Enseignant
Sangaré Karime	Enseignant
Traoré Foé Clément	Enseignant
Somé Djébouonété	Enseignant
Kadio Thérèse Jocelyne	Enseignant
Ouattara Karamoko	Enseignant
Région du Nord, Province du Yatenga/Ouahigouya	
Ville de Ouahigouya	
Ouédraogo Idrissa	Enseignant Ecole Peelin
Diallo Aminata	Enseignante, école Peelin
Sawadogo Oumou	Enseignante, école Peelin
Ouédraogo Téwindé Jean	Enseignant, école saint Marius
Yéyé Leger	Enseignant, école saint Marius
Abbé Albert Koussoubé	Directeur Ecole catholiques
Sawadogo Aminata	Enseignante, école intégratrice Songtaaba
Ouédraogo Issaka	Enseignant, école intégratrice Songtaaba
Ouédraogo Rabiadou	Enseignante, école intégratrice Songtaaba
Soré Noufou	Enseignant, école intégratrice Songtaaba
Ouédraogo Seydou	Président ASSME
Ouédraogo Natibo	Inspecteur, CCEB Ouahigouya II
Sawadogo Mady	Directeur, DPEBA OHG

Nom et Prénoms	Fonction/Structures
Région du Centre-Est, Province du Boulgou	
Naré Cyriaque René	OCADES/CARITAS/ RBCAH Garango
Boundaogo Michel	CEB Garango I, Conseiller Pédagogique Itinérant
Zigani I. Apollinaire	2ème adjoint en charge éducation
Soubeiga Francis	Inspecteur, CCEB Garango I, CCEB
Bamogo Sibiri Arnaud	Inspecteur CCEB Garango II, CCEB
Lompo Kildjoa	Chef de service Action Sociale, Garango
Kaboré François de Sales	Directeur Ecole Saint Vincent de Paul
Rouamba Nebayinga	Inspecteur CCEB Tenko III
Oubda Basile	Coordonnateur Projet Education inclusive/HI
Dabiré Lucas	Directeur DPEBA/Boulgou
Région de l'Est	
Province du Gourma	
CEB Diabo	
Sawadogo Kassoum	Inspecteur, CCEB Diabo, IEPD
Yoni Mahama	Statistique et carte scolaire
Mme Idani Marie Jeanne	Enseignante des sourds Ecole des
Sanna Rihanata	Enseignante Diabo C
Kima D. Emmanuel	Enseignant, Diabo C
Dayamba Sermaye	Enseignant Diabo C
Tiéma T. Michel	Enseignant Diabo C
Tiebyenga D. Olivier	Directeur Ecole Zanré
Zongonaba Lamoussa	Enseignant Zanré
Naba Djingri	Enseignant, Zanré
Yaméogo Siby	Enseignant, Zanré
Ouédraogo/Kéré Justine	Enseignante, Zanré
Baga Noufou	Enseignant, Zanré
Tiankuy Cyprien	Directeur, école de Boulyoghin
Kpiemame Léné Yédouyame	Directeur Ecole intégratrice Espérance
Tankoano Dieudonné	Enseignant
Combary Abdou	Enseignant
Lankoandé Isidore	Responsable à la formation professionnelle
Idani Marie Jeanne	Enseignante des sourds Ecole des sourds de l'Association des handicapés du Gulmu

Province de la Tapoa/Mahadaga	
Centre Handicapé en avant de Mahadaga	
Pédeau Françoise	Directrice
Dale Johnson	Collaborateur
Ouoba Ounténi	Directeur Adjoint
Ouali Palamanga	Directeur école
Ouoba Yentema	Enseignant
Tankoano Clément	Enseignant
Ouali David	Enseignant
Dayamba Seydou	Enseignant
Ouoba Mahama	Enseignant
Lompo Youmanli	Enseignante
Idani Samuel	Enseignant
RÉGION DU SAHEL	
Province du Séno/Dori	
Enseignants	
Kaboré Hado Marc	Directeur Ecole E
Traoré Abdouaye	CM2 C
Soumaila Amadou	CM2 E
Bazié G. Albert	CP" E
Yaguibou Ouépia	CP1 C
Thiombiano Marie	CE2 C
Toé Lawbien	CP2 C
Ouedraogo Colette	CP1E
Zoungrana W. Yvonne	CE2 E
Mme Zintiga/Pagbelguem Aminata	CE1 E
Diallo Aminata	CE1 C
Gouaré Mariam	Directeur Ecole C
Diallo Amadou Ousmane	Parents d'élève, éleveur
Mme Vébamba Sondé Mariam	Parents d'élève, Ménagère
Mme Yéro Hadia	Parents d'élève, Cuisinière Ecole E et C Dori
Ibrahim Cissé	Parents d'élève, Pecheur/Père de Ibrahim Cissé
Ouédraogo Clément	Pdt Association des handicapés Béyodari
Ouédraogo Richard	Directeur, DPEBA Soum/Djibo

Nom et Prénoms	Fonction/Structures
RÉGION DU CENTRE-NORD	
Province du Sanematenga/Kaya	
Kaya	
Bango Nabonswende Elie	Ecole intégratrice Notre Dame de Kaya, Enseignant CP1
Kaboré Née Simporé Liliane	Ecole intégratrice Notre Dame de Kaya, Classe d'observation
Boly Mamadou	Président Andal et Pinal, Korsimoro
Diallo/Boly Aminata	Coordonnatrice Andal et Pinal, Korsimoro
Sawadogo Ousmane	Maître couturier, Centre Spécialisé pour Handicapés auditifs CSHA
Ouédraogo Fatimata	Maître couture, teinture, CSHA
Ouédraogo Mahamoudou	Enseignant CP1/IC, CSHA
Ouedraogo Augustin	Enseignant CE2/IC, CSHA
Tamboura Salamata	Enseignante CE1/IC, CSHA
Sawadogo Ousséni	Enseignant CP2/IAC, CSHA
Gango Idrissa	Enseignant CM1/IAC, CSHA
Bamago Rachel	Enseignante suppléante CE1, CSHA
Kaboré Edmond	Responsable Diocésain RBC
Sawadogo Emmanuel	Directeur Coordination Nationale de l'Enseignement catholique
Province du Namentenga	
Boulsa	
Bamogo Xavier	informaticien, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Nyampa Ousséni	Surveillant, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Sawadogo/Bounkougou Wennemalgda	Enseignante, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Ouédraogo Lucie	Gestionnaire, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Zinaba Yvonne	Enseignante, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Sawadogo Etienne	Président, Ecole Braille Jean-Marc Meyrat, Boulsa
Zidouemba Moussa Barthélémy	Président Association pour l'intégration sociale des sourds au Namentaga (AISN)
Sawadogo Christine	Enseignante AISN
Simporé Ouendinsongdé Théodore	Inspecteur, CCEB Boulsa 1

Nom et Prénoms	Fonction/Structures
RÉGION DU CENTRE-NORD	
RÉGION DU PLATEAU CENTRAL	
Province de l'Oubritenga	
Kaboré Regma Etienne	DG ENEP Loumbila
Sawadogo Aimé	DG Centre de Rééducation et d'Orientation des Sourds et Entendants Zibiaré
Province du Boulkiemdé/Koudougou	
Koudougou	
Madame Ki Blandine	Coordonnatrice Ecole Beneznooma
Madame Yaro/Kanyala Jacqueline	Enseignante CM2, Ecole Saint Augustin
Bassinga/Tiendrebeogo S. Irène	Enseignante CP1, Ecole Saint Augustin
Hien Adèle Jacqueline	Enseignante CE2, Ecole Saint Augustin
Yameogo Isidore	Directeur/Enseignant CE1, Ecole Saint Augustin
Ouija Natacha	Enseignante CM1, Ecole Saint Augustin
Dianda Manegabamba Dieudonné	Enseignant, classe d'observation, CTIS, Ecole Saint Augustin
Zagré Vincent	Enseignant CP1, CTIS, Ecole Saint Augustin
RÉGION DE LA BOUCLE DU MOUHOUN	
Province de la Kossi	
Nouna	
Coulibaly Semini	DPEBA Kossi
Sœur Martine Raivomanana	Sœurs Sainte Thérèse Davesnns
Dakuyo Charles	Pdt Association des Aveugles et Malvoyants de la Kossi
Kioho Victorien	Parent d'ESH
Kioho Albert	Parent d'ESH
Keita Gabriel	Parent d'ESH
Traoré Job	Parent d'ESH
Dambélé Yani Mathieu	Parent d'ESH
Dabou Kéné	Parent d'ESH
Koné Sété	Parent d'ESH
Dakuyo Jonas	Alphabétiseur braille
Konaté Jean-Yves	Parent d'ESH
Traoré Bernadette	Parent d'ESH
Dakuyo/Dakuyo Esther	Parent d'ESH
Démé Sita	Parent d'ESH

Annexe 9 : Liste et profil des écoles visitées

Régions/Provinces	Villes/écoles	Primaire publique	Primaire Privé	Spécialisée
BOUCLE DU MOUHOUN				
Kossi	Nouna			
	Ecole catholique de Nouna		x	
CENTRE				
Kadiogo	Ouagadougou			
	Complexe scolaire les Elites Internationales		x	
	Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et entendants (CEFISE)			x
	Ecole des jeunes aveugles de l'ABPAM			x
	Ecole intégratrice la renaissance		x	
	Koubri, Province du Kadiogo			
	Ecole de Nagbangré	x		
CENTRE-EST				
Boulgou	Tenkodogo			
	Ecole Saint Vincent de Paul		x	
CENTRE-NORD				
Sanematenga	Kaya			
	Ecole intégratrice Notre Dame de Kaya (Enseignement catholique)		x	
	Centre Spécialisé pour Handicapés auditifs CSHA		x	
Namentenga	Boulsa			
	Ecole primaire privée braille Jean-Marc Meyrat			x
	Ecole de sourds de l'Association pour l'intégration sociale des sourds au Namentaga (AISN)			x

Régions/ Provinces	Villes/écoles	Primaire publique	Primaire Privé	Spécialisée
CENTRE-OUEST				
Boulkiemdé	Koudougou			
	Ecole Benebnooma			X
	Ecole Saint Augustin		X	
EST				
Gourma	Diabo			
	Ecole Diabo C	X		
	Ecole de Zanré	X		
	Ecole de Boulyoghin	X		
	Ecole intégratrice espérance de l'Association		X	
EST				
Gourma	Fada N'Gourma			
	Ecole des Sourds et malentendants de l'Association des handicapés du Gulmu			X
	Ecole intégratrice espérance		X	
Tapoa	Mahadaga			
	Ecole intégratrice des sourds-muets et aveugles de Madahaga			X
HAUTS-BASSINS				
Houet	Bobo Dioulasso			
	Ecole de l'Association des Aveugles et Malvoyants Espérance			X
	Institut des Jeunes Sourds du Faso (IJSF)			X
	Ecole de Niamadougou, CEB de Bobo 1	X		
	Association des parents et ami/e/s des Enfants encephalopathes, Bobo Dioulasso			X

Régions/ Provinces	Villes/écoles	Primaire publique	Primaire Privé	Spécialisée
NORD				
Yatenga	Ouahigouya			
	Ecole intégratrice de Peelin	x		
	Enseignant, école saint Marius		x	
	Enseignante, école intégratrice Songtaaba		x	
PLATEAU CENTRAL				
Oubritenga	Ziniaré			
	Centre de Rééducation et d'Orientation des Sourds et Entendants Zibiaré			x
SAHEL				
Séno	Dori			
	Ecoles Dori C	x		
	Ecole Dori E	x		
SUD-OUEST				
Poni	Gaoua			
	Ecole franco-arabe, sect2/Gaoua		x	
	Ecole primaire publique centre A de Gaoua	x		
	Ecole A de Bouroum-Bouroum	x		
	TOTAL	10	12	11