

**HANDICAP
INTERNATIONAL**



**ÉTUDE DE REFERENCE SUR LES DISPOSITIFS DE SCOLARISATION DES
ENFANTS HANDICAPES MIS EN PLACE AU BURKINA FASO ET AU
TOGO**

Rapport final
mai 2013

Consultant Chef de mission : Tengandé François NIADA



Impasse Thévenoud-330-Secteur 01- Ouagadougou
01 BP 6490 Ouagadougou 01 – Burkina Faso
Tel : +226 50 30 88 60 – Fax : +226 50 31 25 43
Email : ici@fasonet.bf

TABLE DES MATIÈRES

ACRONYMES ET ABREVIATIONS	V
RESUME EXECUTIF	VII
INTRODUCTION	1
I. LE CONTEXTE DE L'EDUCATION AU BURKINA FASO ET AU TOGO	4
1.1. Contexte burkinabè	4
1.2. Contexte togolais.....	4
II. L'EDUCATION INCLUSIVE : DES CADRES JURIDIQUES ET POLITIQUES FAVORABLES	6
2.1. Cadre juridique international et africain	6
2.2. Cadre juridique et politique du Burkina Faso	7
2.3. Cadre juridique et politique du Togo	8
2.4. Les contraintes majeures au développement de l'éducation inclusive.....	10
III. LES CLASSES TRANSITOIRE D'INCLUSION SCOLAIRES ET CLASSES INCLUSIVES : ORIGINES ET ETAPES DE MISE EN ŒUVRE	11
3.1. Origines	11
3.2. Les étapes du dispositif d'inclusion scolaire.....	12
3.3. Les différentes étapes du cursus.....	13
3.4. Fonctionnement du dispositif dans les écoles du projet	16
3.4.1. Données quantitatives des CTIS et CI	16
3.4.2. Profil des élèves en situation de handicap.....	16
3.4.3. Les programmes et contenus d'apprentissage	16
3.4.4. Le matériel didactique.....	17
3.4.5. Les infrastructures.....	17
3.4.6. L'examen de CEP et la transition vers le secondaire et la formation socioprofessionnelle	18
3.5. Les enseignants des dispositifs	19
3.5.1. La problématique de la formation	19
3.5.2. Le statut des enseignants.....	21
3.6. Partenariats et rôles des acteurs	22
3.6.1. Au niveau central	22
3.6.2. Au niveau déconcentré	23
3.6.3. Au niveau local	24
3.7. Appréciation des Classes transitoires d'inclusion Scolaire et des classes inclusives	25
3.7.1. La pertinence.....	25
3.7.2. L'efficacité :	25

3.7.3.	Les effets/impacts	26
3.7.4.	La durabilité.....	26
3.7.5.	La pérennité	27
3.8.	Les principales difficultés des CTIS et des CI.....	29
3.8.1.	Au plan pédagogique.....	29
3.8.2.	Au plan juridique	29
3.8.3.	Au plan institutionnel	29
3.8.4.	La problématique de l'éloignement des écoles inclusives	30
3.8.5.	L'optimisation des coûts de la mise en œuvre de l'éducation inclusive	30
3.9.	Recommandations et pistes d'actions	33
3.9.1.	La formation des enseignants	34
3.9.2.	La motivation et le plan de carrière des enseignants.....	35
3.9.3.	Le financement des CTIS et des CI.....	35
3.9.4.	Le continuum de formation et d'insertion	36
4.	ETAT DES LIEUX ET RECOMMANDATIONS SUR LE DISPOSITIF D'ENSEIGNANT ITINERANT AU TOGO.....	38
4.1.	Présentation du dispositif.....	38
4.2.	Diagnostic du fonctionnement des enseignants itinérants.....	42
4.2.1.	Profils des enseignants itinérants	42
4.2.2.	Le cahier des charges de l'enseignant itinérant	42
4.2.3.	La motivation des enseignants itinérants	43
4.2.4.	La formation des enseignants itinérants	44
4.2.5.	La formation des enseignants des classes ordinaires.....	46
4.3.	Les Principaux partenaires et acteurs du dispositif	47
4.3.1.	Les enseignants des classes ordinaires	47
4.3.2.	Les directeurs d'écoles	47
4.3.3.	Les inspecteurs et conseillers pédagogiques	47
4.3.4.	La Direction Régionale de l'Education des Savanes	48
4.3.5.	La Direction de l'Enseignement Préscolaire et Primaire	48
4.3.6.	Les Ecoles spécialisées (SEFRAH, école des sourds et Envol)	49
4.3.7.	La Coordinateur nationale des projets en faveur de l'éducation pour tous	49
4.4.	Coûts et besoins en matériel	51
4.5.	Effets/impacts du dispositif d'enseignants itinérants	54
4.5.1.	Sur les capacités scolaires des enfants.....	54
4.5.2.	Sur la vie sociale et comportementale des enfants	56
4.5.3.	Sur la famille.....	57
4.5.4.	Sur l'environnement.....	59
4.6.	Evaluation globale du dispositif	61
4.6.1.	La pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact	61
4.6.2.	La pérennité	62
4.7.	Les limites et difficultés du dispositif	63
4.7.1.	La stratégie de formation des enseignants itinérants.....	63
4.7.2.	La formation des enseignants ordinaires	64
4.7.3.	Le fonctionnement et l'organisation des enseignants itinérants.....	66
4.7.4.	Le diagnostic des déficiences	68
4.8.	Recommandations et pistes d'action	69

4.8.1.	La formation des enseignants et la réorganisation du dispositif des enseignants itinérants	69
4.8.2.	L'interaction entre les différents acteurs de l'école.....	70
4.8.3.	Contenus de formation et programmes scolaires.....	70
4.8.4.	La motivation et le plan de carrière des enseignants.....	70
4.8.5.	Le continuum de formation et d'insertion	70
4.8.6.	Suivi et évaluation	70
4.8.7.	Partenariats et dialogue politique.....	70
4.8.8.	Formation des parents d'élèves	71
5.	LE DISPOSITIF DU SOUTIEN EN FAMILLE	72
5.1.	Origines et fondements du dispositif	72
5.2.	Des profils hétérogènes et des motivations partagées	73
5.3.	Des formations initiales adaptées mais de durée et de contenus hétérogènes.....	74
5.3.1.	Des formations continues rares, mais complétées par un appui au quotidien.....	75
5.4.	Les outils de travail des agents RBC	75
5.5.	Rôles et responsabilité des différents acteurs du dispositif	76
5.5.1.	La famille	76
5.5.2.	Handicap International.....	76
5.5.3.	APHMOTO et les agents RBC.....	77
5.5.4.	L'Etat togolais.....	77
5.6.	La valeur ajoutée du dispositif.....	78
5.6.1.	Les contraintes et les limites	78
5.7.	Recommandations.....	80
6.	RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES.....	81
	CONCLUSION	83
	BIBLIOGRAPHIE	84
	ANNEXES.....	86
	Annexe 1: Termes de référence de la mission.....	86
	Annexe 2: Liste des personnes interviewées	94

Acronymes et abréviations

ACPF	The African Child Policy Forum
ADD	Action on Disability and Development
APEE	Association des parents, amis et sympathisants des enfants encéphalopathes
APPEHL	Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par L'éducation
ASME	Association Sœur Emmanuel (ASME)
CADBE	Charte Africaine des Droits et du Bien-Etre des Enfants
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
CNAO	Centre National d'Appareillage Orthopédique
CRAO	Centres Régionaux d'Appareillage Orthopédique
CTIS	Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire
DGEB	Direction Générale de l'Enseignement de Base
DGRIEF	Direction Générale de la Recherche, de l'innovation et de la formation
DPPE	Direction de la Prospective, de la Planification de l'Education et de l'Evaluation
DPPPH	Direction de la Protection de la Promotion des Personnes Handicapées
DRE	Directions Régionales de l'Education
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 Tierno et Mariam
FMI	Fonds Monétaire International
FNUPA	Fonds des Nations Unies pour la Population
HI	Handicap International
ICEVI-EFA	International Council for the Education of the Visually Impaired – Education for All
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
MEPSA	Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MS	Ministère de la Santé

MSL	Ministère des Sports et des Loisirs
NU	Nations Unies
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OPH	Organisation de personnes handicapées
OSC	Organisation de la société civile
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PEI	Projet Educatif Individuel
PIB	Produit Intérieur Brut
PNDS	Plan National de Développement Sanitaire
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
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
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VAD	Visite à Domicile
VAE	Visite à l'Ecole
VIH	Virus Immunodéficience Humaine

Résumé exécutif

Le Burkina Faso a une population de 13'730'258 habitants¹ dont 51,80% de femmes. La principale activité est l'agriculture dont vivent plus de 80% de la population en majorité rurale (86%).

L'éducation inclusive fait partie intégrante de l'ensemble des droits à l'éducation reconnus dans la Constitution burkinabè de 1991 à travers l'article 27 (« *Tout citoyen a le droit à l'instruction* »). Elle commence à prendre de l'ampleur dans le pays grâce à l'action de quelques ONG et associations de développement parmi lesquelles Handicap International qui occupe une place privilégiée. La présente étude, conduite dans le cadre du programme APPEHL, est venue renforcer un dispositif existant situé à Tanghin Dassouri, à une vingtaine de kilomètres de la capitale Ouagadougou.

Le Togo a une population estimée en 2012 à 6 961 049 habitants dont environ 52% de femmes. L'Education Nationale dépend du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) et du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP). Le système éducatif du Togo qui était l'un des meilleurs systèmes d'éducation africain a été qualitativement affecté par la crise de la fin des années 90. L'expérimentation de l'éducation inclusive est effective au Togo dans la région des Savanes (Dapaong) et dans la région de Kara (Kara)².

La présente étude de référence concerne la mise en œuvre des dispositifs de scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) financés dans le cadre du programme ***Agir pour la Pleine Participation des Enfants en situation de Handicap par l'Education*** (APPEHL). Ce Programme tient compte de la similarité des contextes nationaux du Burkina Faso et du Togo et répond au souci d'intégrer dans une perspective régionale les acquis des expériences nationales des six (6) pays d'interventions (Burkina Faso, Libéria, Mali, Niger, Sénégal, Togo).

OBJECTIFS ET ENJEUX

Les objectifs et enjeux de la mission se focalisent sur les dispositifs de Classes Transitoires d'Inclusion Scolaires (CTIS) et Classes Inclusives (CI) au Burkina Faso et au Togo sur le dispositif de soutien en famille et le dispositif des enseignants itinérants. L'enjeu est d'améliorer d'ici 2014 l'accès à une éducation de qualité pour les enfants handicapés, dans les six (6) pays concernés. L'objectif est d'augmenter de 20% le nombre d'enfants handicapés dans les écoles ciblées tout en mettant en place les conditions de l'appropriation des stratégies de formation initiale et continue en éducation inclusive aux niveaux central et déconcentré.

L'étude de référence s'est focalisée sur une collecte d'informations sur chacun des dispositifs au Burkina Faso et au Togo avec pour résultats attendus : (i) faire un état des lieux des politiques éducatives et une analyse de la cohérence des dispositifs avec ces politiques ; (ii) faire un état des lieux des dispositifs ; (iii) fournir des informations qualitatives sur les enfants en situation de handicap ; (iv) élaborer des recommandations ; et (v) produire un document visuel (film documentaire court).

¹ Recensement général de la population 2006

² L'intervention dans la région de Kara est financée par l'Unicef. Le programme APPEHL financé par l'AFD ne concerne que la commune de Dapaong.

METHODOLOGIE

La méthodologie utilisée est sous-tendue par une approche de recherche et de diagnostic participatif et actif privilégiant l'implication, l'engagement et la collaboration des principaux acteurs du projet depuis la conception et la validation des guides d'entretien. La collecte des informations a été faite sur la base des outils validés (enquêtes de terrain, interviews et recherches documentaire).

Trois (3) films documentaires de cinq (5) minutes chacun ont été réalisés sur le vécu des enfants et le fonctionnement des dispositifs innovants pour donner un témoignage vivant de la situation sur le terrain.

CONSTATS ET RESULTATS DE L'ETUDE

Les perceptions sociales du handicap au Togo et au Burkina Faso sont quasi homogènes et en pleine évolution. En général, les ESH sont victimes de stigmatisation dans les deux (2) pays mais, depuis quelques années, des évolutions positives s'installent grâce à la communication sociale des ONG et la mise en œuvre des expériences pilote d'éducation inclusive. L'effet de la communication sociale est aussi soutenu par l'existence d'un cadre juridique favorable même s'il manque encore des décrets d'application et des jurisprudences suite à des violations de droits. Le concept d'éducation inclusive est de plus en plus partagé par de nombreux acteurs quand bien même on constate un faible engagement de l'Etat et des collectivités territoriales. Les dispositifs mis en place dans les deux (2) pays ont pour objectifs d'inclure tous les enfants dans des systèmes éducatifs respectant leurs différences et leurs droits mais avec des stratégies différentes.

Le dispositif des Classes transitoire d'inclusion scolaire et des classes inclusives

Les résultats des expériences conduites à ce jour sont concluants en termes d'accès. Le dispositif des classes transitoires d'inclusion scolaire et des classes inclusives concernent 42 enfants déficients auditifs (année 2011-2012). La proportion d'enfants en situation de handicap dans les classes inclusives reste faible dans l'ensemble : 2% au CP1, 6% au CP2 et 8% au CE2. Les élèves des classes inclusives passent les deux (2) premières années dans une classe transitoire d'inclusion scolaire au cours desquelles ils se familiarisent avec la langue des signes et suivent le programme des Cours Préparatoires (CP).

L'étude de référence a confirmé la pertinence et l'efficacité et mis en exergue les effets majeurs des CTIS et CI tant aux plans individuel que collectif. Les ESH réussissent aussi bien que les élèves non handicapés dans les conditions d'un accompagnement adapté dans les classes, la formation des enseignants, la mise à disposition de matériels adaptés ainsi que la mise en place d'outils de suivi permettant de cibler les difficultés des enfants et d'y remédier.

Cependant, les conditions de la durabilité et de la pérennité des expériences ne sont pas réunies. Cela est dû au faible engagement de l'Etat et des collectivités territoriales en matière de financement, Handicap International étant la seule structure finançant la quasi-totalité du dispositif. Aucun autre financement n'était mobilisé en dehors de la contribution de l'Etat en ressources humaines jusqu'en 2011. C'est seulement depuis ces deux (2) dernières années que la DDEB avec l'appui financier de l'Unicef a formé quelques enseignants en Langue des signes. Les dispositifs font par ailleurs face à des difficultés tels que la vétusté des infrastructures et l'insuffisance de la formation des enseignants chez qui la motivation commence à manquer faute de compensation et de reconnaissance d'un statut particulier.

Dans la perspective de l'évolution des effectifs vers les classes supérieures, des partenariats sont à construire avec le secondaire et la formation socioprofessionnelle pour assurer un continuum éducatif et des opportunités d'insertion professionnelle.

Le dispositif d'enseignant itinérant

Le dispositif des enseignants itinérants résulte du choix d'intégrer directement les enfants en situation de handicap venant des écoles spécialisées ou directement des communautés dans le système éducatif formel classique. L'expérience a débuté à la rentrée scolaire 2010-2011. Chaque classe inclusive reçoit en général un (1) à deux (2) enfants en situation de handicap et bénéficie de l'accompagnement des enseignants itinérants disposant de compétences dans le suivi d'un type de handicap spécifique. Le programme couvre au total 54 élèves de différents types de handicap répartis entre les trois (3) enseignants itinérants relevant de l'Inspection: un enseignant chargé du suivi des enfants ayant une déficience mentale ; un enseignant chargé du suivi des enfants ayant une déficience auditive ; et un enseignant chargé du suivi des enfants ayant une déficience visuelle.

Les tâches principales des enseignants itinérants sont de soutenir les enseignants des écoles ordinaires dans l'accueil et la prise en charge des enfants handicapés et les enfants handicapés pour leur inclusion et leur réussite scolaire.

Les effets majeurs de la mise en place de ce système sont l'existence d'une inclusion véritable des élèves en situation de handicap dans les écoles et le changement d'attitude des enseignants, des élèves et des parents vis-à-vis du handicap.

L'indicateur le plus objectif et externe du dispositif des enseignants itinérants est le taux de passage en classe supérieure des enfants suivis qui s'élève à 69%, soit un peu plus de deux (2) enfants sur trois (3). A titre de comparaison, le taux de réussite à l'école des sourds de Dapaong varie de 80 à 100% selon les années ; celui de l'école primaire ordinaire de 74,6 % pour l'ensemble du pays en 2011-2012.

Les autres effets majeurs du dispositif s'observent sur la vie sociale et comportementale des enfants. Que ce soient les parents ou les enseignants, tout le monde est unanime pour constater des progrès notoires chez les enfants en situation de handicap mais aussi l'accueil dont ils font l'objet au sein de la société grâce au dispositif.

Une des difficultés constatée au cours de l'étude réside dans la rationalisation des interventions des enseignants itinérants qui se retrouvent parfois à deux (2) dans la même classe. Les enseignants itinérants éprouvent par ailleurs un besoin de renforcement des capacités.

Au niveau des partenariats, on constate une absence de concertation véritable entre les structures intervenant en éducation inclusive. En dehors des rencontres de structure à structure, il n'existe pas de cadre structurant qui permette de renforcer la réflexion sur les pratiques en EI ni de réunions institutionnelles et encore moins de rencontres thématiques entre les organisations de la société civile.

Quand bien même le dispositif des enseignants itinérants est reconnu pertinent, on attend un plus grand engagement des instances centrales de l'Etat. L'engagement de la DRES est apprécié, par contre tous les acteurs déplorent le manque d'implication du ministère, notamment sur la reconnaissance du statut d'enseignant itinérant et sur l'absence de moyens donnés (primes de motivation y compris). La plupart estime que si HI arrêtaient maintenant, tout le système s'écroulerait rapidement. L'étude de référence n'a pas été en mesure d'évaluer le coût objectif de la scolarisation des ESH dans le programme.

Le dispositif de soutien en famille

Le dispositif du soutien en famille est complémentaire de celui des enseignants itinérants et de l'école traditionnelle. Il s'inscrit dans une logique d'inclusion d'une catégorie de personnes en situation de handicap en marge des systèmes éducatifs en place. Il n'a pas pour priorité l'acquisition de compétences scolaires pures et dures mais d'apporter au sein de la famille une nouvelle dynamique qui améliore la qualité de vie de ces enfants et de leur famille. Le soutien en famille se focalise sur le développement de l'autonomie de l'enfant, le changement de regard de la famille et de la communauté vis-à-vis du handicap. Ce dispositif permet de rendre l'éducation effectivement « inclusive » et « pour tous » en mettant en cause le schéma de pensée traditionnel et cloisonné qui confine systématiquement l'éducation au cadre scolaire.

Le dispositif de soutien en famille a pour objectifs de : (i) assurer le suivi en famille des enfants non scolarisés ; (ii) renforcer les compétences des agents communautaires dans le suivi des enfants non scolarisés ; (iii) renforcer les capacités des familles à prendre en charge leur enfant.

Le soutien en famille est assuré par les agents de Réadaptation à Base Communautaire (Agents RBC) qui sont de profils et de niveaux hétérogènes. Initialement au nombre de quatre (4) dans le projet pilote mis en œuvre de 2010 à 2011, les agents RBC sont recrutés sans test, par cooptation par l'APHMOTO³ ou par les communautés auprès desquelles ils travaillent. Ils bénéficient rarement de formations et de recyclages en dépit de la complexité des tâches qui leurs sont confiées. Dans le cadre du programme, huit (8) enfants étaient suivis depuis 2010 et ils sont seize (16) depuis 2013. Depuis 2012, deux (2) agents RBC travaillent à temps plein et sont soutenus par la chargée des systèmes novateurs, éducatrice spécialisée de formation. Ils bénéficient, dans ce cadre, d'un soutien régulier et d'un renforcement de leurs capacités.

Les outils de travail des agents RBC sont constitués de différentes fiches de suivi. Chaque ESH dispose d'un dossier ouvert à son nom. Ce dossier tient lieu de carnet de bord pour faciliter l'accompagnement et donner une information exacte à toute personne pouvant intervenir auprès de l'ESH. La valeur ajoutée du dispositif réside dans sa participation à la mise en pratique de la vision intégratrice et holistique de l'éducation qui aborde directement les problématiques liées à l'éducation, à la santé, à l'hygiène, au développement de la confiance en soi de l'enfant et des parents. L'approche permet de prendre effectivement en compte les laissés-pour-compte du système éducatif formel dont l'inadaptation à la demande sociale est récurrente.

Les contraintes rencontrées dans le dispositif portent sur différents facteurs dont la carence quantitative d'agents formés : seulement trois (3) agents RBC ont été formés, sur une durée insuffisante et des contenus hétérogènes. Engagés comme bénévoles, les agents RBC sont payés à 40.000 Fcfa/mois sur 12 mois mais sans sécurité sociale.

La non-application ou l'application défailante des recommandations faites par les agents RBC ralentit, dans certains cas, les effets de l'accompagnement des familles. Ce constat s'explique par différents facteurs dont l'analphabétisme des parents ou le sentiment de pitié vis-à-vis de l'ESH. A ces constats s'ajoutent les difficultés financières de certaines familles qui les limitent dans l'application des recommandations. On remarque cependant une meilleure implication des parents qui, sensibilisés, appliquent de mieux en mieux les recommandations.

³ APHMOTO est le partenaire opérationnel principal du projet Education Inclusive développé par Handicap International au Togo

RECOMMANDATIONS

Recommandation n°1 : Faire un bilan exhaustif des trois (3) dispositifs en mettant un accent particulier sur le développement des ressources humaines (formations initiales et complémentaires, structures de formation, recyclages, etc.). Ceci recommande d’ores et déjà de mettre en place un programme de renforcement des capacités des enseignants disponibles sur le terrain et des agents de RBC.

Recommandation n° 2 : Etablir des passerelles effectives qui permettent aux ESH de passer de l’éducation formelle primaire au secondaire ou dans des circuits de formation socioprofessionnelle qui les préparent à l’emploi ou à l’auto-emploi.

Recommandation n°3 : Renforcer la collaboration avec l’Etat et les collectivités territoriales pour asseoir une véritable dynamique d’appropriation et de pérennisation des dispositifs. Handicap International ne peut, à elle seule, financer tout le dispositif d’éducation des ESH. La mobilisation de plusieurs partenaires pour construire une vision commune permettra de mieux responsabiliser les Etats en vue de l’atteinte des objectifs d’une éducation de qualité et de l’EPT.

Recommandation n° 4 : Faire un plaidoyer auprès des Etats en faveur de la création d’un statut « d’enseignant spécialisé » ou « d’éducateur spécialisé », ceci permettant leur reconnaissance et la possibilité de réalisation d’un plan de carrière pour les agents titulaires de l’Etat (enseignants de CTIS, CI et enseignants itinérants). Il faudrait également faire le plaidoyer en faveur de la création d’un statut et d’une sécurité sociale pour les agents volontaires ou bénévoles (agents RBC)

INTRODUCTION

L'étude de référence

La présente étude de référence constitue la première étape du bilan général des projets d'Education Inclusive mis en œuvre par Handicap International au Burkina Faso et au Togo dans le cadre du Programme APPEHL (Agir pour la Pleine Participation des Enfants en situation de handicap par l'Education) de Handicap International (HI). Le programme qui a démarré le 01 janvier 2012 couvre six (6) pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Libéria, Mali, Niger, Sénégal, Togo). Le programme est mis en œuvre dans les Régions du Centre et Centre Est au Burkina Faso et dans la Région des Savanes - Commune de Dapaong au Togo.

La dimension régionale d'APPEHL tient compte de la similarité des contextes et répond au besoin d'intégrer les acquis nationaux dans une dynamique régionale pour travailler autour de valeurs et d'outils communs. La similarité des expériences entre le Burkina Faso et le Togo réside dans le développement des dispositifs innovants d'inclusion scolaire depuis plusieurs années visant principalement à intégrer les enfants ayant des déficiences dites « lourdes » (déficiences auditive et visuelle, déficience intellectuelle et déficience motrice d'origine cérébrale) dans le système éducatif en place.

L'objectif spécifique du programme est « L'accès à une éducation de qualité pour les enfants handicapés dans six (6) pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Libéria, Mali, Niger, Sénégal, Togo) est amélioré d'ici fin 2014 ». Le programme se fixe deux (2) indicateurs de résultats à savoir : a) à la fin du projet, le nombre d'enfants handicapés dans les écoles ciblées a augmenté d'au moins 20% (passage de 9540 élèves handicapés en début de projet à 11 448 élèves handicapés en fin de projet) ; b) A la fin du projet, dans chacun des six (6) pays les dispositifs de formation initiale et continue à l'intention des acteurs éducatifs prennent en compte les notions d'inclusion et de diversité.

La présente étude de référence se focalise sur une collecte d'informations sur les dispositifs en 2012 en prélude à l'étude d'efficacité prévue pour 2014. Son objectif général est d'évaluer la pertinence, l'efficacité et la reproductibilité des trois (3) dispositifs (CTIS au Burkina Faso, le soutien en famille, et les enseignants itinérants au Togo) en référence aux besoins des enfants en situation de handicap. Les résultats attendus sont :

- un état des lieux des politiques éducatives et une analyse de la cohérence des dispositifs avec ces politiques sont faits ;
- un état des lieux des dispositifs est disponible ;
- des informations qualitatives sur les enfants en situation de handicap sont fournies ;
- des recommandations sont faites et ;
- un document visuel (film documentaire court) est produit.

La présente mission est la suite d'une précédente entamée par un consultant qui a mis à la disposition de HI un rapport sur le dispositif des enseignants itinérants au Togo. Le présent rapport intègre après relecture et amendements, les conclusions dudit rapport. Les recommandations qui en résulteront viseront le renforcement des dispositifs en place ainsi que la réorientation, au besoin, des actions dans une perspective de passage à l'échelle.

Méthodologie et outils utilisés

Une approche méthodologique participative

La méthodologie utilisée est sous-tendue par une approche de recherche et de diagnostic participative et active privilégiant l'implication, l'engagement et la collaboration des principaux acteurs du projet depuis la conception et la validation des guides d'entretien :

- Guides destinés à l'ensemble des acteurs des trois (3) dispositifs au Burkina Faso et au Togo ;
- Information et transmission préalables des guides aux acteurs institutionnels et des acteurs (personnels des trois (3) dispositifs, responsables des projets, partenaires institutionnels et terrain, etc).

Une étude qualitative impliquant la diversification des outils de recherche

Les enquêtes ont combiné plusieurs outils de recherche afin de diversifier les modes d'investigation par des méthodes plus qualitatives, de consolider et croiser les informations recueillies.

Une analyse documentaire optimale a été faite pour connaître l'état des lieux des dispositifs dans les deux (2) pays en termes de progrès réalisés, de forces et de faiblesses. Elle vient en complément des informations collectées sur la base des guides et permet ainsi (i) d'établir un bilan objectif et partagé des dispositifs en place ; (ii) d'en évaluer la pertinence au regard de la politique éducative et de la situation de la déficience spécifique des Enfants en Situation de Handicap (ESH) ; et (iii) de mesurer l'efficacité et la reproductibilité au sein de chaque pays et à une échelle plus large en Afrique de l'Ouest.

Des interviews directes et semi-directes ont été utilisées pour la collecte des informations auprès des interlocuteurs privilégiés. Ce processus a permis d'avoir une meilleure connaissance des activités menées dans chaque dispositif de scolarisation. Les interlocuteurs privilégiés sont parents d'ESH, les ESH eux-mêmes et leurs camarades non handicapés, les associations partenaires, les enseignants et les encadreurs pédagogiques ainsi que des responsables d'établissements secondaires et d'écoles spécialisées (cf. liste et profils en annexe).

Des entretiens avec des organisations travaillant sur la même problématique ont permis : (i) d'éclairer les rôles et responsabilités de chacun dans la mise en œuvre des dispositifs ; (ii) d'identifier les pré-requis nécessaires à la mise en place et au fonctionnement de ces dispositifs, leurs implications, leurs difficultés ; et (iii) de dégager avec elles des recommandations pour la reproductibilité des dispositifs.

Des analyses SWOT ont été également menées avec les différents acteurs clés pour apprécier les orientations prioritaires en faveur du renforcement et de la pérennisation des dispositifs mis en place.

Des observations in situ ont été réalisées dans les lieux de vie des ESH (familles écoles) pour apprécier la dynamique sociale qui les entoure ainsi que leur interaction avec ces milieux.

Niveaux d'analyse et mise en perspective des trois dispositifs innovants

Les trois (3) dispositifs couvrent plusieurs types de handicap et mobilisent un partenariat multi-acteurs (communautés, acteurs institutionnels, organisations spécialisées, etc.). La mise en perspective de ces trois (3) dispositifs est une piste supplémentaire d'analyse dans la perspective d'une action régionale du programme APPEHL. Plusieurs niveaux d'analyses croisées ont été menés pour chaque dispositif de scolarisation dans les deux (2) pays :

- Dispositif institutionnel : ancrage institutionnel, partenariats, rôles et implication de chaque partenaire, place dans les dispositifs, pré-requis institutionnels, etc. ;
- Dispositif technique : agents/enseignants impliqués, profils et compétences, motivations, outils, dispositifs de formation et d'accompagnement, types de handicap ciblés ;
- Dispositif social : processus de recrutement des enfants, implication des parents, insertion des enfants dans l'école/la communauté, vision croisée des familles, des camarades, des communautés sur l'amélioration de la vie et l'épanouissement de l'enfant, comparaison avec des groupes d'enfants en situation de handicap non encore scolarisés, etc. ;
- Dispositif économique : coût d'un enfant scolarisé et non scolarisé à la famille, à l'état, aux partenaires et incidences sur les revenus des parents, etc.

La réalisation de trois (3) films documentaires sur le vécu des enfants et le fonctionnement des dispositifs innovants donne un témoignage vivant de la situation sur le terrain. Ces films constituent des supports supplémentaires de documentation et de promotion des approches d'éducation inclusive auprès des partenaires du projet.

L'étude a été menée par une équipe pluridisciplinaire dont un consultant en éducation et une équipe de réalisation de films documentaires. La collaboration étroite du personnel de Handicap International au Burkina Faso et au Togo a été fortement sollicitée à chaque étape de l'étude, de la validation des outils et de la démarche adoptée par l'équipe de consultants.

I. LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO ET AU TOGO

1.1. Contexte burkinabè

La langue officielle est le français, parlée par 10% de la population environ et maîtrisée par moins de 2%. Le pays est subdivisé en 13 régions, 45 provinces et 351 départements, érigés en 49 communes urbaines et 302 communes rurales grâce à la communalisation intégrale du territoire intervenue en avril 2006 dans le cadre du processus de décentralisation est en cours. Le Burkina Faso est parmi les pays les plus pauvres de la planète, avec 44,8% de sa population vivant avec moins de 1 USD par jour. Dans le classement 2011 de l'Indice du Développement Humain (IDH) réalisé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le pays arrive en 181^{ème} position sur 187 pays alors qu'il était 176ème position sur une liste de 177 pays en 2008. Le champ de l'éducation est piloté par deux Ministères dont le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et celui des Enseignements Secondaires et Supérieur (MESS).

Le Burkina Faso enregistre l'un des plus faibles taux de scolarisation de la sous-région (79,6% de taux brut de scolarisation en 2012)⁴ avec une disparité de l'offre éducative entre les hommes et les femmes. Le taux brut de scolarisation (TBS) à dans le post primaire était en 2011 de 34,9% dont 31,7% pour les filles avec un taux d'achèvement de 20,3% dont 17,7% pour les filles. Pour ce qui concerne le taux d'analphabétisme, il est de 71,7% pour l'ensemble de la population est de et d'environ de 83% pour les femmes Le taux national d'alphabétisation se situait en 2007 à 28,3% dont 19,5% en milieu rural et 21,3% chez les femmes alors que la moyenne de l'Afrique subsaharienne de cette année est de 61%. Le taux d'alphabétisation des individus âgés de 15 à 24 ans a atteint 39,3% en 2007. Un des défis majeurs de l'éducation dans le pays reste la mise en place d'un continuum entre les sous-composantes du système (préscolaire, primaire et post primaire)⁵ avec une prise en compte optimale de l'éducation des enfants en situation de handicap. La maîtrise de la formation/insertion socioprofessionnelle reste aussi un défi à relever en termes de qualité et de quantité dans le secteur de l'éducation non formelle. Les expériences⁶ tentées par les Organisations de la Société Civile (OSC) sont encore peu maîtrisées et demandent à être consolidées.

1.2. Contexte togolais

L'Éducation Nationale dépend de trois (3) ministères : Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MES-R) et le Ministère de l'Enseignement Technique de la Formation Professionnelle. Le Togo dispose de un (1) million d'élèves scolarisés en primaire, soit 76 % des enfants scolarisables, 300 000 élèves scolarisés dans les collèges, soit 54 % des enfants scolarisables et 50.000 élèves scolarisés dans les lycées, soit 16 % des enfants scolarisables.

Les objectifs de scolarisation sont de 83% en primaire pour la période 2006-2010, et 95% pour la période 2011-2015. Le système éducatif du Togo qui était l'un des meilleurs systèmes d'éducation africains (la première école africaine est Togolaise) a été qualitativement affecté par la crise de la fin des années 90 avec pour conséquences :

⁴ Annuaire statistique de l'éducation formelle 2011/2012

⁵ Ces sous composantes relèvent tous désormais du MENA

⁶ CEBNF, Centre de Formation Professionnelle du Non formel, Centre polyvalent de formation de la Fondations pour le Développement communautaire FDC au Burkina Faso), CED au Mali.

- Des effectifs très importants dans les classes (80 à 90 enfants)⁷ ;
- Un manque de matériel scolaire et pédagogique, parfois même de tables-bancs ;
- De nombreux enfants malnutris dans les écoles surtout en milieu rural ;
- Des écoles normales d'instituteurs (ENI) et d'enseignants de collèges ont fermé pendant une quinzaine d'années, si bien que 75 % des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale ;
- Un fort taux de déperdition scolaire avec un taux de scolarisation divisé par cinq (5) entre le primaire et le lycée ;
- 20% des enfants ont plus de trois (3) ans de retard au primaire et 20% des enfants ont plus de trois (3) ans d'avance ;
- Manque de moyens de l'Etat, y compris pour payer les salaires des enseignants.

Cependant, l'Etat togolais semble depuis quelques années mettre l'amélioration du système éducatif parmi ses actions prioritaires avec des options politiques décisives telles la réforme curriculaire engagée depuis 2002, le plan « Education pour tous » pour la période 2005-2015 et le plan sectoriel d'éducation défini en 2009 pour 2010-2020. La première phase de trois ans est en cours d'exécution sur financement du Fast Track. Les faits observables sont entre autres :

- La réouverture des Ecoles Normales d'Instituteurs(ENI) à Lomé, Notsè et Dapaong en 2009 et des écoles normales supérieures (ENS) pour la formation des professeurs de CEG. Notons cependant que les ENI sont ré-ouvertes certes mais avec une durée de formation réduite à quelques mois. La première promotion qui a bénéficié d'ailleurs d'une formation en EI est sortie en septembre 2012 ;
- La réouverture de la Direction des Formations (DF) pour la formation du personnel d'encadrement et l'institut national des sciences de l'éducation (INSE) pour la formation des professeurs de lycée ;
- L'intégration d'un module sur l'éducation inclusive dans la formation des enseignants dès l'année 2012-2013 dans la phase 1 du projet avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire. En 2012, ce manuel a été reconnu officiellement par le MEPSA qui a formé et mis en place une équipe de formateurs (Inspecteurs et conseillers pédagogiques) dans chaque région du pays. L'enjeu est à présent de faire en sorte que le manuel soit dispensé dans les ENI.
- La prévision de création de cinq (5) nouvelles écoles normales d'instituteurs en 2012-2013 qui permettront de former 1800 enseignants annuellement⁸ ;
- Le passage de la pédagogie par objectif (jugée trop comportementaliste) à la pédagogie par compétences ;
- L'introduction d'une politique de projet d'école favorisant l'accès équitable pour tous les enfants, des rendements scolaires utilisant au maximum les ressources investies, une bonne gestion et une bonne gouvernance.

⁷ La pléthore des effectifs est aussi liée à la gratuité de l'école introduite en 2008.

⁸Selon le directeur national de l'enseignement préscolaire et primaire, il s'agirait dans les faits de construire trois nouvelles écoles dans les trois ou quatre prochaines années

II. L'ÉDUCATION INCLUSIVE : DES CADRES JURIDIQUES ET POLITIQUES FAVORABLES

2.1. Cadre juridique international et africain

L'approche inclusive en éducation vise à prendre en compte les besoins et les particularités des personnes présentant une déficience et éveiller l'attention de la société sur les droits de tous à l'éducation ainsi que le respect des différences et des choix individuels. Elle 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 unies⁹ ont été ratifiées :

La déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous de Jomtien (1990) : L'éducation inclusive dispose de fondements juridiques. 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. Elle 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.

La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque (1994) : Elle marque l'acte fondateur de la prise en compte réelle de l'éducation inclusive par les Etats qui ont pris un engagement et va poser les jalons d'une vision politique et stratégique de l'éducation inclusive. La Conférence de Salamanque a exigé 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 ».

Le Forum Mondial sur l'éducation (Dakar 2000) : Tout en confirmant les options et la vision de la Conférence de Salamanque, ce forum envisage l'inclusion comme un processus visant à prendre en compte et satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes sans exclusion– 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.

La convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 13 décembre 2006 se focalise sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Disposant 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* »¹⁰. Cette convention marque un pas en avant dans la promotion de l'EI car juridiquement contraignante et ratifiée par l'Etat Togolais. Elle ne valorise pas les

⁹ 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.

¹⁰ Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif ; Assemblée Générale des Nations unies, 13 décembre 2006

possibilités d'offres éducatives en dehors du cadre scolaire en faveur des ESH avec une déficience très lourde nécessitant des dispositifs spécifiques.

2.2. Cadre juridique et politique du Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'éducation inclusive fait partie intégrante de l'ensemble des droits à l'éducation reconnus dans la **Constitution burkinabè de 1991 à travers l'Article 27** : « Tout citoyen a le droit à l'instruction ». Au-delà de la Constitution, l'on se rappelle aussi l'adoption de la « Zatu »¹¹ n°86-005/CNR/PRES du 16 janvier 1986 qui proposait un éventail de mesures sociales destinées aux personnes handicapées dans les domaines de l'éducation, de la santé, des transports publics. Elle accordait, entre autres, la priorité à l'inscription dans les établissements scolaires et professionnels les plus proches du domicile, le bénéfice d'un recul de la limite d'âge réglementaire pour la participation aux examens, l'octroi de bourses ainsi que le bénéfice de deux (2) redoublements par cycle. Cette Zatu s'est accompagnée de la création d'une carte d'invalidité qui procurait aux Personnes en Situation de Handicap (PSH) 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.

La loi 13/2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation a ouvert la voie à un système éducatif équitable intégrant l'éducation formelle, non formelle, informelle et spécialisée comme des composantes essentielles du système. L'éducation spécialisée est comprise comme « 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 » (art 2 alinéa 6). Le Burkina Faso s'est aussi illustré dans la ratification de nombreuses conventions dont le plan d'action continentale de la décennie africaine des personnes handicapées 1999-2009¹², la Convention adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap en décembre 2006¹³, la Convention N°159 du BIT sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées, etc.

La mise en œuvre de l'éducation inclusive est caractérisée par la diversité des expériences développées suite à la Conférence de Jomtien à laquelle ont succédé la conférence de Salamanque et le Forum mondial de l'Education de Dakar en 2000. Ces expériences reposent sur trois (3) types d'offres :

- Les écoles spécialisées développant une offre éducative pour un type de handicap spécifique (sourds, aveugles, déficients intellectuels) ;
- Les écoles intégratrices dont le maillon principal repose sur les Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire (CTIS) au sein desquelles les élèves bénéficient d'un enseignement spécifique qui les prépare pendant trois (3) à (4) ans à intégrer une classe inclusive ;
- Les écoles dites inclusives qui intègre dès la première année, les ESH et les enfants dits « normaux ».

L'expérience des CTIS et des CI est conduite à des échelles très réduites dans sept (7) provinces du Burkina Faso¹⁴ dont deux (2) d'intervention de Handicap International (Kadiogo et Boulgou).

¹¹ Zatu est un terme en langue nationale Jula utilisé sous la révolution et signifiant Loi

¹² Voir l'objectif 6 i pour la partie Education en annexe.

¹³ C'est la ratification de cette loi qui a donné naissance à la Loi N°012-2010/AN.

¹⁴ Provinces de Boulgou, Boulkiemdé, Kossi, Sanematenga, Soum, Yatenga, Zoundweogo

La loi 12-2010/AN du 1^{er} avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées prend en compte, l'EI dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso (art. 9), mais passe toutefois sous silence l'éducation non formelle des jeunes et des adolescents. Cette loi 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 (PSH, titulaires de la carte d'invalidité, indigentes ou non), à l'éducation (inscription et accès physique aux infrastructures) et au transport (art. 52) en excluant toute possibilité de sanction à l'encontre de l'Etat et de ses démembrements.

2.3. Cadre juridique et politique du Togo

L'éducation inclusive est reconnue à travers la **Constitution du Togo de 1992** qui reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin. L'école est obligatoire pour les enfants des deux (2) sexes jusqu'à l'âge de 15 ans. L'Etat assure progressivement la gratuité et la qualité de l'enseignement public (art 35).

La loi de protection des personnes handicapées – 2004 promeut pour les personnes en situation de handicap, le droit à l'éducation, à la rééducation et à la formation professionnelle appropriées dans les écoles ordinaires, les institutions spécialisées créées ou subventionnées par l'Etat. Ainsi, les étudiants et les élèves en situation de handicap peuvent aussi bénéficier d'allocations d'études et de logements accordées par l'Etat ainsi que des dérogations d'accès aux écoles, instituts et centres spécialisés (art 8). La même loi prévoit en son article 9 la possibilité d'octroi d'une aide aux établissements de formation professionnelle et aux centres d'apprentissage qui acceptent d'accueillir des personnes handicapées. En ce qui concerne le curriculum de l'enseignement, l'article 10 stipule que l'Etat détermine les programmes de scolarisation, d'éducation et de formation professionnelle adaptées pour les personnes en situation de handicap ainsi que les procédures et formes d'examen adaptées à chaque catégorie d'élèves ou étudiants en situation de handicap. Par ailleurs, l'article 11 préconise que les personnes chargées de l'éducation et de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap reçoivent une formation pédagogique appropriée assurée directement par l'Etat ou en collaboration avec des institutions spécialisées non gouvernementales.

Le Plan « Education Pour Tous » au Togo (2005-2015) se focalise sur les infrastructures (construction d'écoles, de rampes, de sanitaires, la formation des enseignants, etc.). L'éducation inclusive y est abordée sous l'angle de l'accessibilité et touche essentiellement une partie des déficients physiques. Le Plan éducation pour Tous et le Plan Sectoriel de l'Education (PSE) de 2009 promeuvent l'éducation de tous les enfants. Cependant, ces plans, plus axés sur les besoins que les ressources (surtout le premier) sont difficiles à mettre en œuvre. Par ailleurs, ils restent relativement généraux et à quelques exceptions près, prennent peu en compte les demandes spécifiques des ESH.

Le Code de l'Enfant – 2007 définit les droits des enfants en éducation et les rôles des parents et de l'Etat à satisfaire à ce Droit. Ainsi, l'art. 252 valorise le droit à une éducation saine et digne pour tout enfant togolais tout en reconnaissant la liberté de choix de l'offre éducative aux parents, tuteurs légaux ou membres de la famille élargie sous réserve qu'elle réponde aux normes minimales prescrites par l'Etat (art. 253). L'article 258 précise l'ensemble des dispositions facilitant l'apprentissage pour les ESH. Ainsi, « l'enfant handicapé a le droit d'invoquer le bénéfice des programmes spéciaux de scolarisation, d'éducation et de formation professionnelle. Le code prévoit par ailleurs la possibilité d'octroi de bourses d'études aux enfants handicapés et des subventions de l'Etat aux établissements de formation et centres d'apprentissage accueillant des enfants en situation de handicap.

Le diagnostic du système éducatif togolais en 2007 a mis en exergue les faiblesses du système en matière d'éducation inclusive. Cette étude révèle que la Convention Internationale Relative aux Droits des Personnes Handicapées (CIRDPH) est peu connue dans le monde de l'éducation. Elle met aussi en exergue l'absence de réflexion spécifique au plan national sur la problématique de l'éducation des enfants en situation de handicap, à l'exception de celles initiés par HI et les partenaires de l'éducation spécialisée. Les structures les plus dynamiques dans ce domaine sont les organisations de la société civile nationale et les Organisations Non Gouvernementales (ONG) internationales. Au niveau de l'Etat des efforts sont fait avec la formation des encadreurs pédagogiques et des formateurs pour chacune des régions. Il convient aussi de signaler que la plupart des enseignants des écoles spécialisées sont des fonctionnaires de l'état. LE soutien financier de l'Etat aux écoles spécialisées dans la mise en œuvre de l'EI est certes faible mais reste palpable. Au niveau local, la DRE a mis à disposition 3 enseignants itinérants.

On constate à tous les échelons de la mise en œuvre une ouverture à la thématique, mais un manque d'outils, de stratégies, ce qui rend encore plus pertinent l'intervention des ONG aux côtés de l'Etat pour l'outiller dans ce sens.

Le **Plan Sectoriel de l'Education** (version 2010) définit en son sous-objectif 2 l'accès et l'achèvement universels dans l'enseignement primaire comme priorité. Les actions prioritaires visent entre autres à :

- Porter le taux d'accès d'une génération dans l'enseignement primaire de 90% en 2007 à 100% en 2012 et le taux d'achèvement de 66% en 2007 à 100% en 2020 ;
- Identifier les mesures adéquates pour que les enfants vulnérables soient inclus dans le système ;
- Identifier des groupes vulnérables, évaluer leurs besoins et définir une stratégie appropriée de prise en charge, en collaboration avec tous les ministères concernés, les collectivités locales, les ONG, les communautés religieuses et les autorités traditionnelles. LE PSE prévoit des actions par rapport aux enfants handicapés : bâtiments scolaires accessibles, bourses pour les élèves handicapés, soutien aux écoles spécialisées. De plus, l'enjeu est de faire en sorte que les enfants handicapés soient pris en compte dans toutes les actions concernant les groupes vulnérables.

La Déclaration de politique sectorielle de l'éducation intègre l'éducation inclusive dans ses orientations stratégique : « *Augmenter autant que possible l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, corriger les disparités à tous les niveaux, notamment les disparités géographiques et économiques et améliorer l'éducation inclusive, notamment la scolarisation des ESH* ». Cette prise en compte reste entièrement dans la rhétorique car dans la réalité, le projet n'intègre aucune activité significative à l'endroit des ESH dans le système éducatif, encore moins pour ceux qui ne peuvent pas accéder à l'école pour raison de handicap sévère.

L'arrêté N°87/MEPSA/CAB/SG de 2010 portant organisation interne du MEPSA met en place en son article 90, la direction des programmes et innovations pédagogiques. Cette direction est chargée de : (i) élaborer les curricula et les programmes scolaires et de formation ; (ii) mettre en œuvre la politique nationale de manuels scolaires et de matériels didactiques ; et (iii) initier des projets d'innovation pédagogique. L'article 94 met en place, au niveau déconcentré, la division des innovations pédagogiques et des matériels didactiques chargée, entre autres, de promouvoir les innovations pédagogiques. Ce nouvel arrêté prévoit une division de l'adaptation scolaire et de l'équité (articles 23 et 28) au sein de la DEPP. Malheureusement, cette division n'existe que sur le papier.

Les deux (2) dispositifs des enseignants itinérants et celui du soutien en famille développés par HI au Togo s'inscrivent donc dans la politique de l'Etat visant à intégrer dans l'éducation les PSH. Le système des enseignants itinérants fait partie du plan de la DRES. De même que la collecte de données statistiques prenant en compte le handicap.

2.4. Les contraintes majeures au développement de l'éducation inclusive

De nombreuses études révèlent la persistance des perceptions culturelles négatives et la marginalisation dont sont victimes les ESH dont les déficients auditifs. Ces perceptions négatives ne sont pas seulement l'apanage du milieu rural ni des personnes non alphabétisées. Elles se rencontrent aussi en milieu urbain et même dans le milieu scolaire. 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'éducateurs. Tous sans exception reconnaissent la superposition des valeurs et des lois du droit positif aux valeurs traditionnelles héritées de l'éducation ainsi que la difficile rupture entre les différentes valeurs traditionnelles.

La persistance des perceptions négatives coexiste malheureusement avec une méconnaissance des textes de lois sur les droits des personnes en situation de handicap en matière d'éducation, de santé, de mobilité, d'emploi, etc. Nous avons systématiquement demandé aux acteurs rencontrés de citer les lois en matière d'éducation et de protection des PSH qu'ils connaissaient.

Sur une vingtaine de personnes rencontrées, seulement dix (10) ont pu citer deux (2) lois de niveau national et trois (3) lois ou conventions de niveau international. Au Burkina Faso, plus de 80% des enseignants issus des focus groupes de l'état des lieux de l'EI déclarent ne pas connaître la Loi 12-2010/AN portant promotion des droits des personnes des handicapées.

La proportion est quasi identique au Togo avec 85% de personnes qui déclarent ne pas connaître la loi portant protection des personnes handicapées.

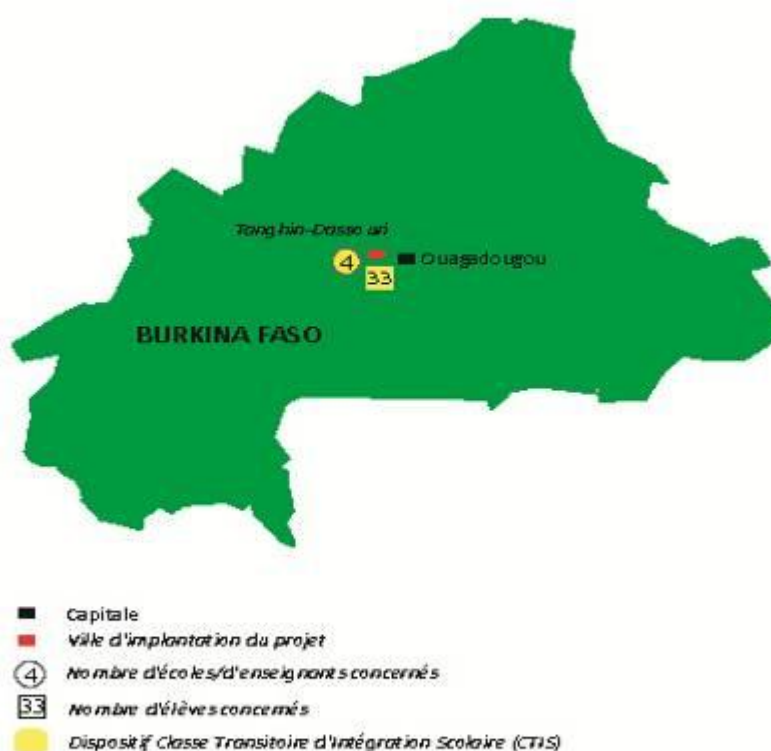
Dans les deux (2) cas, la méconnaissance des textes s'explique surtout par leur faible diffusion et l'exploitation insuffisante dont ils sont l'objet. En effet, en dehors des services déconcentrés de l'éducation et des ONG partenaires, aucune des écoles visitées au Burkina Faso et au Togo ne dispose d'un exemplaire de la loi portant protection des personnes handicapées. Cette situation s'explique probablement par le fait que cette loi relève du Ministère de l'Action Sociale et non de l'Education. La méconnaissance des lois en faveur de la promotion des PSH par les collectivités locales est encore plus criante au Burkina Faso où l'éducation de base est une compétence transférée aux communes.

III. LES CLASSES TRANSITOIRE D'INCLUSION SCOLAIRES ET CLASSES INCLUSIVES : ORIGINES ET ÉTAPES DE MISE EN ŒUVRE

3.1. Origines

La naissance des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaires (CTIS) et des Classes Inclusives (CI) remonte à l'année 2004-2005 suite à un constat d'absence de dispositifs d'éducation dans le système scolaire classique pour les enfants vivant avec une déficience sévère. L'expérience participe à la mise en œuvre de la politique de l'éducation pour tous et de l'éducation inclusive auxquelles adhèrent l'Etat Burkinabè et Handicap International. Elle consiste à accueillir dans une classe, au maximum une dizaine d'élèves, pendant une période de deux (2) à trois (3) ans. Au cours de ces années, les élèves enfants déficients auditifs apprennent la langue des signes et suivent le programme de Cours Préparatoire (CP)1 et CP2. A l'année trois (3) ou quatre (4) selon le niveau des apprenants, ceux-ci intègrent le Cours Élémentaire (CE)1 ordinaire en inclusion (avec les autres enfants non handicapés) où ils poursuivent leur scolarisation.

Carte des dispositifs d'inclusion scolaire du projet APPEHL au Burkina Faso



L'expérience a débuté avec l'identification en 2004 dans la CEB de Tanghin Dassouri, Province du Kadiogo de 77 enfants déficients auditifs âgés de 6 à 16 ans. 39 sur 60 de ces enfants en âge d'entrer au CP1 ont été diagnostiqués enfants déficients auditifs donc inaptes à une inscription dans les classes ordinaires faute de ressources humaines et matérielles adaptées à leur demande éducative.

L'inscription en 2004-2005 de 61 enfants souffrant d'un handicap physique, sensoriel léger ou une maladie invalidante (drépanocytose par exemple) a mis davantage en lumière l'inadaptation du système éducatif à la diversité des enfants burkinabè. Les actions prises pour pallier ces insuffisances ont concerné la formation des enseignants sur la prise en charge des cas spécifiques, l'installation adaptée dans les classes des enfants en fonction de leur déficience (auditive ou visuelle), l'aménagement des locaux et la mise en pratique du recul de l'âge de la scolarisation.

Ces dispositions ne couvrant pas les cas des déficiences sévères (surdité, c civit , polyhandicap), la mise en œuvre des CTIS et des CI a été r fl ch e pour ouvrir des perspectives pour un nombre plus important d'enfants en situation de handicap. L'expérience en cours concerne les enfants déficients auditifs dans quatre (4)  coles.

3.2. Les étapes du dispositif d'inclusion scolaire

Les étapes du Dispositif d'Intégration Scolaire (DIS) sont décrites dans l'état des lieux de l' ducation Inclusive au Burkina Faso¹⁵. La démarche se base essentiellement sur le dispositif d'intégration scolaire (DIS) promu par Handicap International. Ce dispositif comporte 6 phases principales :

L'identification

L'identification consiste à rechercher les ESH d'âge scolaire dans les familles ou dans tout autre lieu de vie. Elle permet de disposer de données sur le nombre d'enfants présentant des déficiences et de mieux connaître le public cible. La phase d'identification est très participative et consiste en une mobilisation sociale stratégique. Elle implique la participation des services techniques (santé et action sociale, éducation) et des leaders d'opinion de la communauté (APE, AME, chefs coutumiers et responsables religieux).

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 connaître la typologie des handicaps des enfants pour faciliter leur orientation et le suivi scolaire des enfants 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 à l'infirmier Chef de Poste de Tanghin Dassouri. Des rencontres préparatoires avec les autorités sanitaires au niveau régional les responsables des districts sanitaires, le Service de Promotion de l'Education Inclusive et l'équipe opérationnelle de Handicap International (HI) ont été organisés préalablement. A cette étape, la communication sociale à l'endroit des communautés est tout aussi indispensable que dans la phase d'identification. La consultation a été précédée par la formation des agents de santé à l'outil (fiche handitest) d'appréciation et de catégorisation des types de handicap.

L'orientation scolaire et l'inscription

L'orientation scolaire a permis de cibler la structure d'accueil des enfants et de les placer en fonction de la distance, de la disponibilité d'enseignants formés et de famille d'accueil pour les élèves. Une commission d'orientation pluridisciplinaire composée des représentants de la CEB, de l'action sociale, de la santé, de la mairie, des APE/AME a été mise en place à cet effet.

¹⁵ Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, rapport provisoire, février 2013

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 à besoins éducatifs spécifiques.

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 qui vise à faire évoluer les perceptions négatives qui influencent les comportements et les pratiques en matière de scolarisation des enfants. Elle s'adresse à la fois aux populations et aux institutions.

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 et les collectivités territoriales. Le suivi vise à s'assurer du maintien effectif des enfants inscrits tout au long de leur scolarité, d'évaluer les contraintes dans les classes, les effets des formations données aux enseignants des classes d'EI et de renseigner la base de données. Le suivi 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 les écoles de Ouansoa et de Tanghin Application mais irrégulièrement renseignés.

3.3. Les différentes étapes du cursus

Le processus éducatif privilégié se structure en quatre (4) étapes principales. Chaque étape appelle à la mise en œuvre d'un partenariat local multi-acteur.

Le processus d'inclusion débute par l'acquisition de la langue des signes, outils indispensables pour les apprentissages ultérieurs. La chaîne du processus éducatif s'étale sur six (6) ans selon les étapes suivantes :

Etape 1 : L'élève est inscrit dans une classe transitoire d'inclusion scolaire (CTIS) accueillant exclusivement des déficients auditifs. L'enseignant conduira la classe pendant deux (2) années au cours desquelles les élèves apprennent la langue des signes et intègrent les programmes des deux premières années de l'école formelle ordinaire (écriture, calcul, etc). Les élèves des CTIS sont évalués à la fin de ces deux (2) années de scolarisation en vue de leur intégration dans une classe classique.

Etape 2 : Intégration dans une classe ordinaire en troisième ou quatrième année d'école formelle selon le niveau acquis (identifié par une évaluation). Les élèves suivent la suite du cursus jusqu'en sixième année de primaire où ils sont préparés à passer l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Élémentaire (CEPE).

Etape 3 : Passage de l'examen du CEPE avec conception d'épreuves adaptées pour les enfants déficients auditifs en dictée.

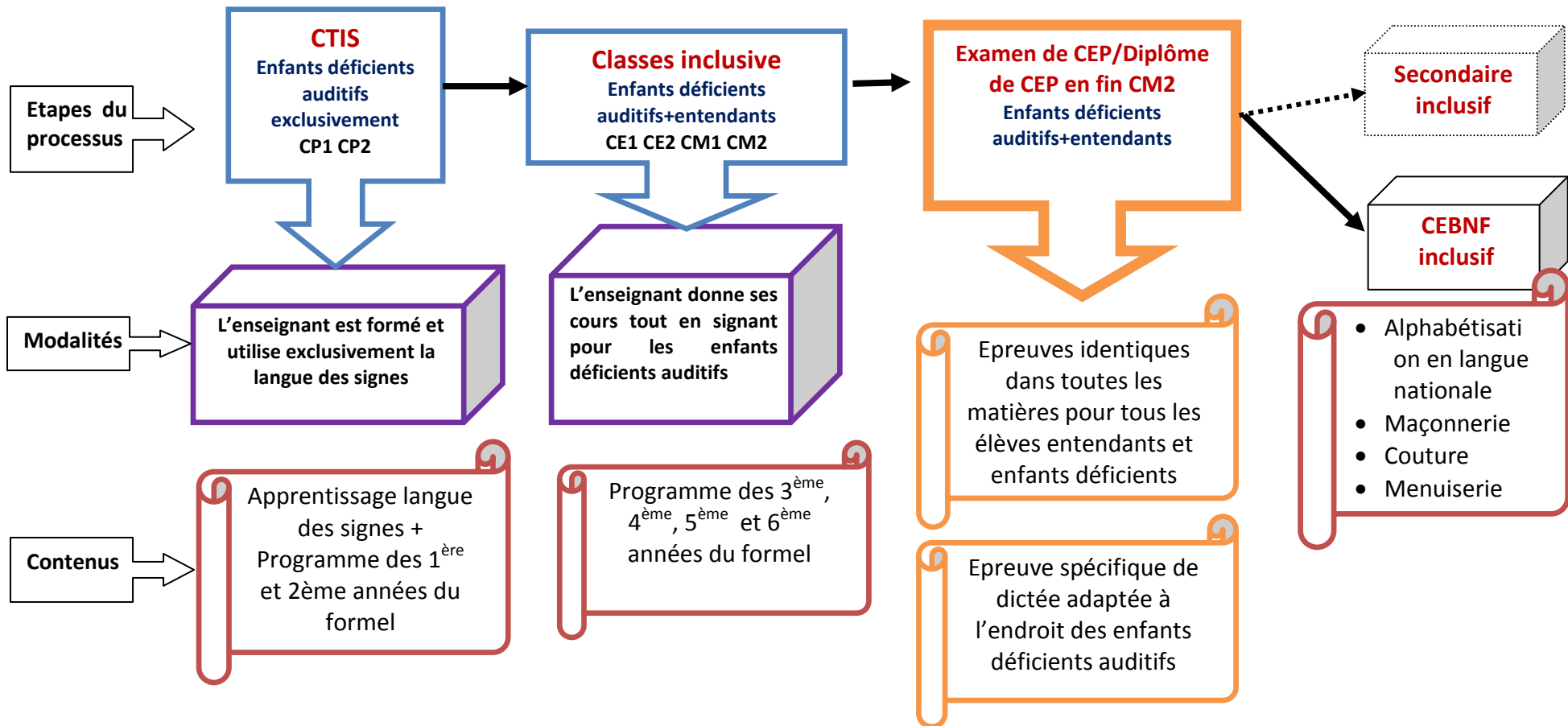
Etape 4 : Passerelle vers le secondaire ou vers les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF). Le secondaire est une issue classique des élèves provenant de l'école primaire formelle. Dans d'autres expériences d'éducation inclusive au Burkina Faso, cette possibilité est déjà exploitée. Cependant, les enfants inscrits dans le cadre de l'expérimentation de ce

dispositif APPEHL commencé en 2012 ne sont pas encore en classe de CE2, et par conséquent, ne seront concernés par les examens et les passerelles qu'en 2013-2014.

Notons par ailleurs que 12 élèves issus du projet pilote des CTIS de 2004 à Tanghin Dassouri ont été transférés dans le CEBNF de la localité au terme de leur cursus primaire. Signalons que 11 d'entre eux ont réussi à l'examen du CEPE en 2011-2012.

Le graphique qui suit décrit le dispositif d'inclusion scolaire développé.

Graphique n°1 : graphique du processus d'éducation des CTIS et des classes inclusives



Légende

- Trajectoire effective
- → Trajectoire à développer

3.4. Fonctionnement du dispositif dans les écoles du projet

3.4.1. Données quantitatives des CTIS et CI

L'expérience a été conduite dans les écoles de Tanghin Application A, Tanghin, Ouansoa et Boulsin. Ces écoles relèvent de la CEB de Tanghin Dassouri, province du Kadiogo.

Tableau n° 1 : Tableau de l'effectif des CTIS et CI dans les écoles en 2012-2013

	CTIS			Classes inclusives										
	CP1	CP2	Total	CP1		CP2		CE1		CE2		TOTAL		
Ecoles	Déf aud	Déf aud		Effectif	ESH	Effectif	ESH	Effectif	ESH	Effectif	ESH	Effectif	ESH	% ESH
Application « A »				65	1	65	1			60	4	190	6	3
Tanghin		6	6			58	5					58	11	19
Boulsin	5		5			69	5					69	10	14
Ouansoa		5	5					71	5	53	5	124	15	12
Total	5	11	16	65	1	192	11	71	5	113	9	441	42	10
% ESH/Classe inclusive				2		6		7		8				

Sources : Données statistiques de la CEB et des écoles

La proportion d'enfants en situation de handicap dans les classes inclusives reste faible dans l'ensemble : 2% au CP1, 6% au CP2 et 8% au CE2. Les effectifs en classe inclusives CP1 et CP2 dans les écoles Application A, Tanghin et Boulsin proviennent de l'inclusion directe. L'aperçu par école fait ressortir des proportions plus importantes d'ESH dans les classes des écoles concernées soit 3% à l'école Application A, 12% à Ouansoa, 14% à Boulsin et 19% à Tanghin. L'abandon de cinq (5) élèves nous a été signalé dans trois (3) écoles (Application : 1 fille, Ouansoa : 2 garçons, Tanghin : 2 filles) pour l'année 2012-2013. L'école de Boulsin n'a enregistré aucun abandon. Ces abandons s'expliquent par la distance et surtout par l'âge avancé de certains élèves qui préfèrent aller à la recherche d'emplois rémunérés que de poursuivre aux côtés de leurs cadets.

3.4.2. Profil des élèves en situation de handicap

Le profil des élèves est le reflet de la société burkinabè vivant en milieu rural. Quand bien même les données statistiques ne mentionnent pas l'origine sociale des enfants, les informations recueillies montrent que les parents des élèves en situation de handicap sont de revenus modestes. Tous les parents résident dans des villages et pratiquent l'agriculture, l'élevage ou du petit commerce. Les quatre (4) parents que nous avons rencontrés à Tanghin Application et Ouansoa sont tous analphabètes. Deux (2) d'entre eux ignorent l'origine de la déficience de leurs enfants, un (1) l'explique par les effets de la méningite et le dernier par ceux de la rougeole.

3.4.3. Les programmes et contenus d'apprentissage

L'entretien avec la Directrice du Développement de l'Enseignement de Base révèle que la priorité du MENA dans son choix d'accompagner l'éducation inclusive se focalise surtout sur les questions d'accessibilité. C'est ce qui explique l'option portée sur un curriculum commun pour les ESH et les autres élèves. En effet, le but recherché par le système est (i) de faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences tout en répondant aux exigences de l'évolution socioéconomique, technologique et culturelle mondiale ; et (ii) de doter le pays de cadres et de

personnes compétentes dans tous les domaines et à tous les niveaux¹⁶. Ce choix participe aussi de la volonté de dispenser pour tous les enfants du pays une éducation égalitaire qui donne les mêmes chances et les mêmes opportunités.

A l'analyse, même si la pertinence d'une telle finalité s'avère évidente, la spécificité des ESH mériterait d'être considérée dans les programmes éducatifs pour leur donner autant de chance que les autres au niveau des emplois. Autrement, en privilégiant la finalité de l'égalité de chance dans le curriculum, on crée sans le savoir de nouvelles inégalités au détriment des enfants déficients auditifs.

Par ailleurs, il importe de signaler que l'option de donner des chances égalitaires aux enfants burkinabè à travers l'école, comporte un risque de marginalisation insidieuse à partir du moment où aucun dispositif éducatif ne permet de prendre en charge les cas de handicap sévères qui ne peuvent intégrer le dispositif traditionnel (école formelle).

3.4.4. *Le matériel didactique*

L'éducation inclusive implique l'engagement de moyens importants en matériel et en ressources humaines et aussi le recours à une pédagogie différenciée. Dans le cadre du programme des CTIS, Handicap International, en collaboration avec le CEFISE et la DDEB, a développé un certain nombre de matériel didactique adapté à la spécificité des enfants déficients auditifs afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de contenus scolaires dans différentes matières enseignées. Il s'agit de : polygones en bois (boulier compteur) pour les mathématiques ; de différents matériels de concrétisation (affiches, cartes en puzzle, microscopes, photos) ; de documents didactiques (livres) ; d'un dictionnaire de la langue des signes ; des ardoises géantes pour exercices de groupes ; et de doubles-tableaux à chevalet dans les classes. Le matériel de concrétisation a été développé en partenariat entre HI et l'Association Wend la mita, une OPH spécialisée dans la confection de matériel pédagogique spécifique. Certains matériels sont recherchés directement dans les localités hébergeant les CTIS. Au début de l'expérience, une somme de 7500 francs CFA était octroyée à chaque enseignant pour la recherche du matériel de concrétisation. Progressivement, cette allocation a disparu laissant l'initiative de recherche du matériel aux enseignants.

Dans les écoles, la dotation du matériel de concrétisation est fortement appréciée par les enseignants. Sur dix (10) enseignants rencontrés, la moyenne de notation de la disponibilité et de l'adaptation du matériel didactique est de 8/10. Quelques limites objectives sont toutefois citées : l'absence de compendium, de microscopes, de mannequin pour l'étude du corps humain et, dans les classes inclusives de Ouansoa, l'absence du deuxième tableau.

3.4.5. *Les infrastructures*

Il ressort des visites terrain que les infrastructures destinées aux CTIS sont vétustes et éloignées des autres infrastructures éducatives. De l'avis des enseignants de Tanghin Application A, « *les CTIS sont de vieux bâtiments récupérés car l'Etat ne s'est pas engagé comme il le fallait et a laissé tout le travail à HI, comme si c'est à elle de répondre de l'Education pour Tous* ». Cette distance physique, même minime, n'est pas de nature à faciliter l'intégration entre les ESH et les autres élèves. Cependant, l'option de privilégier la récupération de locaux existant s'explique par le caractère transitoire des CTIS. Cependant, il n'est pas toujours évident de trouver une classe libre dans une école ni des locaux intégrés aux infrastructures éducatives déjà existantes.

¹⁶ Loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso

A l'école de Ouansoa et à l'école Application A, les classes dédiées aux CTIS étaient d'anciens logements de maîtres réfectionnés. Ce sont des classes distantes d'environ 300 à 400 m des autres classes de l'école, d'où la limitation de l'intégration liée à la distance physique des infrastructures engendrant des difficultés de communication entre les deux (2) catégories d'élèves. A l'école Tanghin Application A par exemple, des tensions ont été désamorçées au cours des premières années des CTIS en 2010-2011 alors qu'à l'école de Ouansoa, les enseignants notaient une tendance au repli des enfants déficients auditifs qui préféraient rester entre eux que d'entrer en communication avec les élèves des classes ordinaires.

En ce qui concerne le mobilier, la quantité et la qualité sont reconnues à hauteur d'une note de 8/10 et 7/10. Il est évident qu'au regard du public cible le besoin d'adaptation est moindre (4/10). Les Enfants déficients auditifs utilisant les mêmes mobiliers que l'ensemble des autres élèves, il suffit de fournir un deuxième tableau aux classes accueillant les ESH auditifs et du matériel de concrétisation supplémentaire. Le véritable problème souvent cité est plutôt celui de la gestion des classes pléthoriques.

3.4.6. L'examen de CEP et la transition vers le secondaire et la formation socioprofessionnelle

C'est l'appui conjoint du financement de l'Unicef et d'AFD qui a contribué au succès des 11 élèves en 2011/2012: rencontre d'échange entre enseignants des CTIS et CI, observation de leçons pratiques au CEFISE, octroi de matériel spécifiques, dotation de lampes solaire, etc. Tous orientés au CEBNF de Tanghin Dassouri, les difficultés de mise en œuvre des passerelles méritent d'être anticipées en ce qui concerne le passage des examens du CEPE, l'intégration au secondaire et dans la formation professionnelle. La réflexion sur ces passerelles a d'ailleurs été lancée lors d'un atelier à Tanghin Dassouri le 7 juin 2012 en présence de la Coordonnatrice APPEHL avant même les résultats des examens.

En effet, l'expérience des écoles inclusives actuelles au Burkina Faso¹⁷ renseigne sur le manque chronique de ressources humaines formées en langue des signes dans les établissements secondaires de la place. Pour pallier ce déficit, les structures d'éducation des enfants déficients auditifs sont obligées de recourir à différentes stratégies dont la sollicitation des enseignants dans les établissements spécialisés, le regroupement des ESH dans un centre spécialisé, l'interprétation en langue des signes pour la dictée ou la conception d'une dictée spécifique pour les déficients auditifs, etc.

Ces difficultés ne sont toutefois pas insurmontables. Le brillant succès des enfants déficients auditifs de la première promotion d'éducation inclusive aux examens de CEPE à Tanghin Dassouri est assez illustratif, malgré les contraintes rencontrées. La transition vers des structures de formation socioprofessionnelle est, du reste, une option de premier choix au regard de l'âge avancé de certains élèves dans les CTIS ou dans les CI. En effet, au regard de la possibilité de recul de l'âge d'inscription, certains élèves se retrouvent à un âge avancé en fin de cursus primaire. En guise d'exemple, neuf (9) sur les douze (12) élèves de la première promotion des CTIS étaient âgés entre 15 et 21 ans au moment des examens du CEPE pour une moyenne d'âge de 12 à 14 ans en classe de CM2. Leur maturité fait qu'ils aspirent à d'autres types de besoins que la plupart des élèves encore jeunes

L'expérience du transfert des onze (11) élèves dans le CEBNF de Tanghin Dassouri est une piste intéressante mais qui rencontre quelques limites, notamment en termes de contenus d'apprentissage et de formation des enseignants.

¹⁷ Op. Cit

Sur 73 jeunes (dont 9 filles) en formation dans le centre, 11 sont des apprenants déficients auditifs venus des CTIS et des CI.

La formation d'une durée de deux (2) ans pour les élèves titulaires du CEPE concerne trois (3) filières dont la menuiserie-bois, la construction métallique et le génie civil. On constate qu'aucune filière de formation classiquement dédiée aux filles n'existe : « *la seule fille du groupe a préféré quitter le CEBNF. Elle voulait apprendre la couture mais nous n'avons aucune filière.* »¹⁸ A défaut de disposer de la filière adaptée, l'établissement de partenariat avec d'autres institutions reste possible. Par exemple, une organisation locale comme la Fondation pour le Développement communautaire (FDC) dispose d'un programme de placement des jeunes en apprentissage de métiers dans le secteur de l'artisanat. Ce programme offre des formations techniques et professionnelles dans les secteurs de la couture, du tissage, de la coiffure, de la mécanique d'engins à deux roues, etc.

La faible maîtrise de la langue des signes par les enseignants/formateurs constitue une difficulté majeure. En effet, n'ayant bénéficié que de deux (2) semaines d'initiation en langue des signes, ils ne disposent pas du lexique minimal pour transmettre les connaissances et les compétences techniques. Par ailleurs, les autres apprenants n'étant pas formés à la langue des signes, la mise en pratique du tutorat s'avère une tâche difficile.

3.5. Les enseignants des dispositifs

3.5.1. La problématique de la formation

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). 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.

Un manuel de formation a été conçu et validé par le MENA en partenariat avec HI. Initialement bâti sur quatre (4) modules de formation, le manuel de formation du personnel enseignant et encadreurs pédagogiques se structure désormais sur trois (3) modules :

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, présente les fondements juridiques et philosophiques et 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 (4) types de déficiences : physique, visuelle, auditive et intellectuelle. Tout au long de l'analyse, nous nous référons à cette classification.

¹⁸ Directeur du CEBNF de Tanghin Dassouri

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, Projet Educatif Individuel (PEI), besoins spécifiques, etc.) 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 PEI et à la démarche de préparation des leçons.

Les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP) qui regroupaient l'ensemble des enseignants des CTIS et des CI avec des représentants de la CEB, du CEFISE et du SPEI organisées une fois par trimestre étaient des espaces de formation continue et de partage d'expériences. L'arrêt des GAP constitue un facteur pénalisant pour la qualité des ressources humaines. Ces rencontres contribuaient à palier le déficit d'enseignants formés dans un contexte où les modules de formation des enseignants ne sont pas encore acceptés dans les écoles de formation des maîtres et des encadreurs pédagogiques.

Les raisons de l'arrêt momentané des GAP renvoient à la difficulté de reconduire les financements de ces activités d'une phase à l'autre des projets successifs de trois (3) ans depuis 2004. Par exemple, les financements octroyés dans le cadre du renforcement des capacités du SPEI en 2009 n'ont pas été reconduits au même titre que le financement des GAP. En effet, les arbitrages faits au siège de HI pour assurer la cohérence des projets à l'échelle régionale peuvent avoir des incidences négatives sur la cohérence interne des programmes pays comme par exemple la restriction ou la non reconduction de certains postes budgétaires. Par exemple, un budget suivi des CTIS a permis de proposer 04 GAP en 2011-2012 et la formation de 04 maîtres de CM2 au CEFISE (leçons pratiques). Cependant, ce budget qui n'est pas systématiquement reconduit ne permet pas non plus de couvrir l'ensemble des besoins des enseignants dont le nombre est passé du simple au triple. Le projet est donc obligé de faire des choix et de mettre l'accent sur la formation des enseignants et à l'initiation des parents en langue des signes pour contribuer au suivi des enfants.

Tableau n°2 : Tableau des formations en éducation inclusive dans la CEB de Tanghin Dassouri 2011-2012

Formation/ Types d'écoles	Généraliste	Complémentaire	Spécifique (Langue de signes, braille, etc.)	Aucune formation
Ecoles publiques	101	31	23	62
Ecoles privées reconnues	4	6	0	14
Ecoles privées non reconnues	0	0	0	0
CEBNEF	0	0	0	8
Total	105	37	23	84

Source : Statistiques DEPBA Kadiogo

Le tableau confirme l'insuffisance du nombre d'enseignants formés en éducation inclusive dans la CEB. Sur 240 enseignants que compte la CEB, seulement 105 ont bénéficié d'une formation généraliste en éducation inclusive, 37 en formation complémentaire et 23 en langue des signes, et en braille pour une CEB comptant 56 écoles. Il convient par ailleurs de tenir compte du renouvellement des effectifs chaque année.

HI essaie de résoudre le problème en proposant une session par an et par CEB pour les nouveaux enseignants. C'est ainsi qu'il a formé, en EI, 28 enseignants de Tanghin Dassouri en 2011, 23 en

2012 et 20 en mars 2013. Aussi, depuis la relecture du manuel les contenus de la formation généraliste et complémentaire ont été fusionnés en un seul manuel de formation en EI. Cependant et d'une façon générale, les enseignants rencontrés déplorent tous à l'unanimité l'insuffisance et l'irrégularité des formations, l'absence de recyclages et le décalage entre la formation reçue et les besoins effectifs : « *je me suis parfois retrouvé dans des situations embarrassantes car les contenus de la formations ne sont pas toujours adaptés. Par exemple en 2009, j'ai été formé sur le contenu de la classe de CP1 et me suis retrouvé comme enseignant de la classe de CE1* ». Par ailleurs, « *Ce qui est difficile c'est que les formations données pour un trimestre restent souvent définitives pour plusieurs années. Aussi, je fais souvent recours à mon devancier qui m'épaule beaucoup* »¹⁹. Les enseignants ne disposent que des acquis de formation des expériences pilotes et de l'autoformation. Les formations régulières de deux (2) semaines par trimestre et de trois (3) semaines en périodes de grandes vacances de 2007-2008 n'ont pas été pratiquées jusqu'en 2010-2011 pour seulement deux (2) semaines toute l'année.

De nos jours, la reprise de ces rencontres pédagogique est indispensable pour renforcer la qualité de la formation des enseignants mais aussi pour redonner confiance aux enseignants de CTIS et de CI qui estiment que l'éducation inclusive préoccupe plus les ONG que l'Etat Burkinabè.

3.5.2. *Le statut des enseignants*

Si les enseignants sont issus du corps de la fonction publique, leur statut d'enseignant de CTIS ou de CI les distingue des autres enseignants. Au Burkina Faso, l'expérience des innovations éducatives est toujours allée de paire avec l'octroi d'indemnités d'encouragement aux enseignants volontaires qui animent la vie de ces classes spécifiques. Au niveau de la DDEB, le montant fixé est de 15 000CFA pour les enseignants d'écoles bilingues, de classes à double flux et de classes multigrades. Une telle indemnisation compensatoire témoigne de la reconnaissance de leur statut et des efforts supplémentaires à investir. Les enseignants titulaires de classes inclusives ne comprennent pas que ne leur soit pas versée cette indemnité malgré la reconnaissance de la difficulté de leur tâche. La première année de l'expérience qui prenait en compte l'organisation de formations en cours d'année était l'occasion pour les enseignants de bénéficier d'indemnisation pendant les formations. Depuis 2011, aucune formation n'a été organisée. 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 dit normal, et pour pérenniser la motivation et l'engagement fort qu'exige l'encadrement d'ESH, il faudrait réfléchir à une stratégie de motivation axée notamment sur la rémunération.

La nécessité d'indemniser les enseignants d'EI est aussi confirmée dans le rapport de l'Etat des Lieux de l'Education inclusive au Burkina Faso qui relève que « *L'absence [d'une] indemnité spéciale est une source de frustration et de mobilité des enseignants qui restent peu de temps (deux ans maximum) dans les écoles* ».

L'absence d'indemnité coexiste avec un vide juridique sur le plan de carrière des enseignants du dispositif d'éducation inclusive. Ainsi, l'admission à un concours professionnel implique pour l'enseignant le retour dans une école de formation et une affectation dans une autre école. La CTIS de Tanghin a rencontré de telles difficultés suite à l'admission au concours professionnel de son enseignant, provoquant un retard de trois(3) ans d'une promotion d'élèves.

Le débat sur la reconnaissance du statut des enseignants et leur indemnisation a été récurrent tout au long de la mission et nécessite d'être abordé pour pallier la mobilité des enseignants et éviter de créer des ruptures de continuité dans les apprentissages et dans la disponibilité des ressources

¹⁹ Entretien avec des enseignants de l'école Application A

humaines de l'EI. Toutes les structures centrales et déconcentrées du MENA (DGRIEF, DDEB, SPEI), les OSC et des collectivités territoriales rencontrées insistent de façon unanime sur la pertinence de la valorisation du statut des enseignants des CTIS et des CI. Pour ces interlocuteurs, reconnaître un statut particulier aux enseignants d'éducation inclusive revient à leur rendre justice.

En effet, la fonction d'enseignant de CI ou de CTIS est souvent qualifiée de « sacerdoce » et implique, de l'avis des enseignants eux-mêmes et des parents d'élèves, un don de soi. Le temps supplémentaire estimé par les enseignants pour l'accompagnement des déficients auditif est variable et va de 30 minutes par leçon à une heure par jour en fonction des difficultés des élèves. Les enseignants témoignent aussi de la dépendance de la qualité des apprentissages des ESH avec la relation de complicité développée entre l'ESH et l'enseignant. « *Les ruptures soudaines et fréquentes de cette relation ne peuvent que nuire dangereusement aux apprentissages. Dans le cas des écoles des sourds par exemple, la langue des signes est perçue comme un code secret entre l'ESH et son enseignant* »²⁰.

Ainsi, la réflexion sur le statut des enseignants de classes inclusives interpelle le MENA. La reconnaissance des enseignants des CTIS et des CI ne doit pas être perçue seulement sous l'angle financier mais peut s'appréhender par exemple sous forme d'octroi d'un échelon en plus dans le corps des enseignants. La validation par le ministère de ce statut devra aller de paire avec l'ouverture de possibilités aux enseignants d'évoluer dans cette filière.

3.6. Partenariats et rôles des acteurs

Les CTIS et les CI sont mises en œuvre grâce à un partenariat multi-acteurs. Du niveau central au niveau déconcentré, l'expérience repose sur les services techniques étatiques (DDEB, CEB, DPEBA, Action sociale, santé, etc.), l'accompagnement des structures d'éducation spécialisées (CEFISE), l'école, la famille et les collectivités territoriales. Ce partenariat se structure autour des activités prévues tout au long du dispositif d'inclusion scolaire qui permet d'assurer la qualité de l'offre d'éducation inclusive. Il s'agit des formations initiales et complémentaires, des recyclages, des rencontres pédagogiques, de la production des modules de formation, des rencontres de bilans, du suivi, de l'orientation des sortants des écoles inclusives vers les établissements secondaires et les centres de formation (CEBNF), etc.

3.6.1. Au niveau central

La Direction du Développement de l'Enseignement de Base (DDEB)

La DDEB est la structure centrale technique chargée de promouvoir l'EI. Elle est chargée de la coordination des activités, de l'appui technique pour le renforcement des compétences des enseignants et des encadreurs pédagogiques ainsi que de la représentation institutionnelle auprès des structures privées promotrices de l'EI. Elle est également responsable de l'élaboration des modules de formation en partenariat avec les structures techniques du secteur privé, des OSC et des Partenaires Techniques et Financiers (PTF). Elle assure, par ailleurs, la prise en compte de l'approche dans la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Sur le terrain, la DDEB est responsable du suivi/évaluation des apprenants à travers le Service de Promotion de l'Éducation Inclusive (SPEI) qui assure la gestion technique du projet.

Le Centre d'Éducation et de Formation Intégré des Sourds et Entendants (CEFISE)

Le CEFISE est le partenaire technique de la formation et du suivi terrain des CTIS et CI sur le terrain. C'est une association de droit burkinabè comprenant des écoles, un service audio-

²⁰ Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, février 2013, version provisoire

logique et un service orthophonique en vue de l'épanouissement des personnes déficientes auditives. Fort d'une longue expérience dans l'encadrement des enfants et jeunes handicapés, le CEFISE s'est donné comme ambition leur formation dans un cadre intégré avec les enfants entendants et leur insertion dans le tissu socio-économique du pays. Le suivi du CEFISE se fait en partenariat avec la CEB et le SPEI. Ce suivi a pour objectif d'identifier les besoins de formation et d'appui nécessaires à la bonne poursuite des activités d'insertion. L'absence de financement de ce suivi dans le cadre du projet APPEHL constitue également une contrainte majeure pour l'accompagnement des enseignants.

Il existe aussi un partenariat entre les élèves enfants déficients auditifs et les non déficients, entre l'école et les parents ainsi qu'au sein de la commission communale d'éducation inclusive qui intègre l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation inclusive (santé, action sociale, CEB, mairie, etc.).

L'expertise du CEFISE dans ce réseau de partenariat est salubre pour le renforcement des compétences en Langue des signes.

Handicap International

HI a un rôle technique et financier déterminant. Pour l'instant elle est la seule à assurer le financement de l'ensemble du processus et de la quasi-totalité des acteurs impliqués. Il s'agit des acteurs étatiques, ceux de la Société civile et du privé. HI intervient de façon directe aux niveaux central et déconcentré par la signature de conventions de mise en œuvre. Ces conventions concernent, le MENA/SPEI, la CEB, la Mairie, l'action sociale, et le service départemental de santé. La contribution financière de l'Etat se limite presque exclusivement à la mise à disposition des enseignants.

3.6.2. Au niveau déconcentré

L'ensemble des acteurs sont regroupés au sein de la commission communale d'éducation inclusive. Cette instance est un lieu de partage des informations sur les CTIS et CI mais aussi un cadre de réflexion sur l'amélioration du dispositif.

La Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA)

Son rôle est assuré à travers la circonscription d'Education de Base de Tanghin Dassouri (CEB). La CEB assure le suivi pédagogique et la collecte des données statistiques de l'éducation des CTIS et des CI. Ce suivi est intégré au suivi global des écoles et s'opère au moyen de fiches spécifiques :

- La fiche de suivi de l'enfant comportant 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 qui 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 ;
- La fiche de collecte de données statistiques qui renseigne sur les effectifs des élèves de la CEB dont le nombre d'ESH dans chaque classe, les effectifs par types de handicap, le nombre d'enseignant formés en éducation inclusive par types de formations (généraliste, complémentaire, spécifiques) et par type d'école (publique, privée, CEBNF). C'est le seul et rare outil que nous avons pu observer au niveau de la CEB.

Le service de l'Action Social et de la Solidarité Nationale

L'Action Sociale est impliquée dans le suivi des ESH depuis le début de l'expérience pilote. Son rôle est important car il permet de connaître le profil psychosocial des enfants et de renseigner l'école sur son milieu. Le suivi effectué par les services de l'action sociale est individualisé et complémentaire de l'acte pédagogique. C'est un moyen efficace de communication sociale vis-à-vis des parents, du milieu de vie de l'enfant et de l'école. Le suivi de l'action sociale est assuré au moyen de différentes fiches à savoir :

- La fiche de Visite A Domicile (VAD) et la fiche de Visite A l'Ecole (VAE). Ces deux fiches présentent l'identité de l'enfant, les objectifs de la visite, les faits observés, les conseils prodigués et les contrats d'objectifs pour la famille et le service de l'action sociale ;
- Le rapport d'enquête d'assistance éducative par ESH fait une description détaillée de la situation personnelle de l'enfant et de sa famille. Cette description concerne l'état des revenus, la fratrie de l'enfant, et les éventuelles hérédités dont souffriraient d'autres membres de la famille. Le rapport élabore par ailleurs des propositions d'action en faveur de l'enfant dans son milieu et de la famille ;
- Le rapport de suivi social des ESH par commune décrit quant à lui l'évolution de chaque enfant au fil de l'accompagnement reçu : situation initiale, actions menées, résultats atteints, difficultés rencontrées.

L'expérience pilote du suivi social a été développée en 2012 dans 04 CEB dont Tanghin Dassouri avec 20 ESH par CEB. APPEHL étant à sa première ce n'est qu'en début 2013 qu'une convention a été signée avec la DPASSN pour le suivi psychosocial.

La Commission communale d'éducation

La Commission communale de l'éducation inclusive regroupe l'ensemble des acteurs institutionnels du niveau déconcentré. Elle a été créée en octobre 2011 et placée la tutelle du maire en remplacement de la commission d'orientation mis en place en 2008 et présidée par le CCEB. Elle a pour attribution la planification, l'exécution et l'évaluation des activités d'éducation inclusive conduite dans la commune. Elle participe aux différentes phases du DIS et assure la sensibilisation dans toute la commune. Depuis sa création, la commission communale de Tanghin Dassouri a bénéficié de 02 subventions respectivement en 2011 et 2012 et a procédé à l'identification, à la consultation et à l'inscription d'ESH dans des écoles ordinaires de la CEB.

Il est certain que d'autres partenariats sont nécessaires pour parvenir à un dispositif plus solide et plus pérenne. C'est le cas de la collaboration avec l'enseignement secondaire et des structures de formation professionnelle. En effet, la durabilité et la crédibilité des deux (2) dispositifs dépendent beaucoup de ces partenariats et des passerelles qui seront établies pour assurer un continuum d'éducation et de formation. De tels partenariats doivent s'ouvrir au secteur privé pour accroître les chances de créer des opportunités d'emploi au profit des déficients auditifs.

Handicap International (voir niveau central)

3.6.3. Au niveau local

Il s'agit ici du partenariat entre l'école et les parents d'élèves mais aussi entre les élèves au sein de la même école dans le cadre du tutorat et des travaux de groupes. Entre enseignants de la même école un partenariat constant est mis en pratique avec des appuis mutuels pour pallier le manque de formation et de recyclage. Il convient aussi de mentionner le rôle déterminant des leaders d'opinion dans la sensibilisation en faveur de l'éducation inclusive. Le partenariat au niveau local,

en dehors de l'école est moins visible. Les quelques rares réunions de parents d'élèves ne thématisent pas sur la problématique.

3.7. Appréciation des Classes transitoires d'inclusion Scolaire et des classes inclusives

En vue de recueillir l'appréciation des acteurs et des interlocuteurs sur le dispositif innovant, nous avons évalué les CTIS et les CI en référence aux critères classique d'évaluation portant sur la pertinence, l'efficacité, l'efficience, les effets/impacts et les perspectives de pérennité.

3.7.1. La pertinence

La pertinence des CTIS et des CI a été analysé en référence aux ambitions de l'Etat dans le domaine de l'éducation pour tous et à la problématique du Droit à l'éducation. « *En quoi mon enfant est-il différents de l'autre ? Parce qu'il est sourd ? En dehors du fait qu'il n'entende pas, dites-moi ce que les autres peuvent faire et pas lui ?* ». Cette interrogation d'un parent d'élève à l'école de Ouansoa traduit bien la pertinence de l'éducation inclusive. Un autre parent de renchérir « *Nous sommes satisfaits et voyons que nos enfants peuvent être comme les autres. J'estime que c'est une justice intra-générationnelle. Depuis que mon enfant est à l'école, la plupart de ces contemporains qui ne le fréquentaient pas s'approchent de lui et sont curieux d'apprendre de lui* »²¹. La pertinence des deux (2) dispositifs n'est donc plus à démontrer. Elle est confirmée par les enseignants de CTIS, des CI et des classes non inclusives. En contribuant à préparer l'ESH à intégrer plus aisément une classe classique, les CTIS leur donnent l'occasion d'apprendre à leur rythme au sein d'un groupe.

La moyenne des notes octroyée par rapport à la pertinence des CTIS est de 8/10. L'inconvénient souvent cité renvoie à l'isolement des ESH qui restent entre eux, au risque de découragement des ESH et de l'enseignant lorsque les progrès tardent à venir et aussi au risque de marginalisation du groupe. Par ailleurs, l'inadaptation de certains contenus dans les programmes est aussi quelquefois citée. Dans la mesure où les contenus d'apprentissage sont initialement pensés et conçus pour les élèves non déficients de l'école formelle, il conviendrait de revoir les contenus non adaptés pour les remplacer par des offres de formation qui permettraient de valoriser les compétences et les ressources des déficients auditifs. Par exemple, les cours concernant les homonymes et les homophones peuvent être remplacés par des cours d'orthophonie et d'audiologie pour les ESH pour qui le besoin se fait sentir. Au CEFISE par exemple, ces contenus sont valorisés et permettent à certains élèves déficients auditifs ayant des sens résiduels d'améliorer leurs capacités d'écoute ou d'articulation. L'intégration des contenus artistiques dans les enseignements peut également être bénéfique pour les ESH.

3.7.2. L'efficacité :

L'efficacité des CTIS et des classes inclusives dépend de la motivation et de l'engagement du maître, des parents d'élèves et des dispositifs éducatifs mis en place. Dans les écoles visitées (Ouansoa et Application A), les enseignants ne manquent pas d'insister sur les performances des élèves déficients auditifs qui dépassent souvent les élèves non déficients. Un enseignant de l'école de Ouansoa explique ce succès par la curiosité prononcée des élèves déficients auditifs qui les pousse toujours à aller au-delà des acquisitions en classe pour mieux comprendre les enseignements. En 2011-2012, onze (11) des douze (12) élèves handicapés auditifs de la première

²¹ Parent d'élève de l'école Application A

promotion de Tanghin Dassouri ont réussi au CEPE, soit un taux de succès de 92%. Au CEFISE, le taux de succès au CEPE pour la même année était de 96%.

3.7.3. Les effets/impacts

Les effets/impacts des dispositifs d'éducation inclusive sont traduits par les propos des interlocuteurs interviewés : « *Mes filles sont plus attentives* ». « *Depuis que mes enfants sont à l'école, nos relations se sont beaucoup apaisées. Beaucoup de personnes pensent que les enfants déficients auditifs sont très nerveux, belliqueux, irrespectueux, etc. Avec l'expérience de mes enfants à l'école, j'ai compris que leurs réactions sont souvent la résultante de l'impossibilité à se faire comprendre par leur entourage. Ceci mobilise beaucoup leur énergie et les pousse hors d'eux-mêmes. Depuis qu'ils sont à l'école, j'ai compris que l'apprentissage de l'écriture leur permet de communiquer plus facilement puisque dans des situations d'incompréhension, ils écrivent et font lire par d'autres enfants de la cours* »²².

Sur un plan personnel, la CTIS est une étape de préparation de l'ESH en vue d'une inclusion dans une classe ordinaire. De ce fait, elle permet à l'enfant d'être en contexte d'apprentissage et de contact avec d'autres enfants en difficultés comme lui. Grâce à la CTIS, il peut naître un sentiment de soulagement, de satisfaction, d'émulation entre les ESH. Concernant la CI, l'interaction entre les ESH et les élèves non déficients renforce la socialisation et l'apprentissage mutuel entre les deux (2) groupes. Elle facilite aussi l'acceptation de la différence et familiarise les enfants à travailler pour surpasser le handicap.

Au niveau collectif, l'effet majeur souvent cité concerne l'acceptation et la reconnaissance des enfants déficients auditifs dans les villages : « *vous ne pouvez pas imaginer comment ça me fait du bien de constater que mon enfant a désormais un prénom dans le village. Ce n'est plus le sourd. Tout le monde l'appelle par son prénom* »²³ L'étude intitulée La scolarisation des enfants sourds et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso (2011) confirme l'impact social des CTIS et des classes inclusives « *Dans la circonscription de Tanghin Dassouri, les acteurs éducatifs et les parents d'enfants malentendants et entendants sont aujourd'hui convaincus de la capacité des enfants à suivre une scolarité aux côtés d'enfants non handicapés et de la possible réussite des enfants à l'école ordinaire. La logique d'inclusion au travers de l'aspect transitoire, du passage d'un enseignement collectif en CTIS à un enseignement individualisé en classe inclusive, montre, malgré quelques difficultés, des résultats plutôt encourageants* »²⁴.

3.7.4. La durabilité

La durabilité du programme s'analyse en fonction du déploiement des activités, de l'appropriation des rôles et responsabilités par les acteurs ainsi que de la fonctionnalité du dispositif institutionnel.

Même si le déploiement du programme reste circonscrit à la CEB de Tanghin Dassouri, l'envergure des expériences d'éducation inclusive est plus large et se rencontre dans au moins 12 des 13 régions éducatives que compte le pays. Cependant, sur toute l'étendue des expériences, l'environnement est surtout dominé par les organisations de la société civile. 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 mais ces rôles sont difficilement joués faute de moyens financiers et de vision sur la problématique de l'éducation inclusive. Que ce soit au niveau central ou au niveau

²² Entretien avec parents d'élèves Ecole Application A. Un des parents a deux enfants déficients auditifs

²³ Une maman lors de l'entretien à l'Ecole Application A.

²⁴ La scolarisation des enfants sourds et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso, juin 2011

déconcentré, l'ensemble des interlocuteurs reconnaissent le rôle primordial de Handicap International comme partenaire incontournable.

L'Etat des lieux de l'Education inclusive au Burkina dresse une situation critique de l'appropriation de l'éducation des PSH au Burkina Faso par le Ministère de l'Education Nationale et la plupart de ses services centraux. Selon cette étude, même si l'engagement du MENA s'est confirmé à travers la création du service de promotion de l'éducation inclusive et l'expérimentation d'un projet d'éducation inclusive dans 10 CEB de la Province du Kadiogo, « 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 »²⁵.

Au plan financier, les CTIS et les CI sont presque exclusivement financés par HI et d'autres ONG internationales. Le Plan de Développement stratégique de l'Education de Base 2012-2021 n'intègre dans ses composantes peu d'actions se focalisant sur des enjeux de renforcement et d'appropriation de l'éducation inclusive par l'Etat.

L'engagement moindre, voire léthargique du niveau communal joue aussi négativement sur la durabilité des dispositifs. Le décret N°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation ne prévoit aucune disposition financière pour la prise en compte de l'inclusion scolaire. Aucune ligne budgétaire dans le programme de développement communal de Tanghin Dassouri n'est prévue pour la prise en compte des ESH dans le système. Tous ces constats limitent les marges de manœuvre des collectivités au niveau budgétaire et l'appropriation durable des dispositifs.

Au plan social et politique, les CI bénéficient d'une adhésion inconditionnelle. On constate cependant que le crédit accordé aux CTIS reste très faible. D'ailleurs, les communautés et les responsables de l'administration scolaire (niveau central et déconcentré) émettent des réserves sur le renforcement de l'inclusion au moyen des CTIS. Ces constats n'entachent pas la pertinence des CTIS dans l'absolu mais leur nécessité pour les enfants déficients auditifs qui s'intègrent déjà très bien dès la première année dans les classes inclusives. Dans les trois écoles concernées par l'expérimentation, les performances des enfants déficients auditifs dans les CI confirme ce fait. L'admission de nouveaux élèves directement dans des classes ordinaires à Boulsin et à Tanghin Application démontre la qualité des acquisitions des enfants déficients auditifs pour autant que des mesures d'accompagnement soient mises en place.

3.7.5. La pérennité

La pérennité des dispositifs est fonction de leur pertinence et de l'ancrage institutionnelle dont ils disposent. Le premier élément qui confirme l'ancrage thématique est son approbation au sein des communautés et des institutions. Même les parents d'élèves les plus sceptiques ont fini par adhérer à l'approche d'éducation inclusive. Le sondage que nous avons fait confirme une adhésion unanime (10/10) aux classes inclusives. La moyenne d'adhésion aux CTIS est de 7/10 mais en réalité, les parents, les enseignants et les autorités des niveaux central et déconcentré pensent que les CTIS ne sont pas une fin en soi « *mais une solution palliative pour rendre l'éducation accessible pour tous* »²⁶. Tous les acteurs privilégient à terme, les classes inclusives comme l'option la plus pérenne. Ainsi, il conviendra de travailler à renforcer cette adhésion en développant des mécanismes appropriés pour faciliter les passerelles entre éducation et formation de sorte à assurer un continuum qui valorise les ESH et permet leur intégration.

²⁵ Etat des Lieux de l'Education inclusive au Burkina Faso, UNICEF, mars 2013.

²⁶ Entretien avec DDEB

Au niveau thématique, les concepts éducatifs qui définissent l'éducation inclusive dont les CTIS et CI ont été validés par les acteurs de terrain, le Ministère de l'éducation et les organisations partenaires (HI, Light for the World, Handicap Sensorial Cooperation, etc).

Au plan institutionnel par contre, des difficultés subsistent en matière d'appropriation. Les CTIS et CI existent grâce au financement de HI. Sur toute la ligne, la multiplicité des acteurs repose sur ces financements qui font l'objet de différentes conventions. La contribution financière du MENA, en dehors de la mise à disposition des enseignants est assez faible. Au niveau local, aucune autre contribution n'est mobilisée ni auprès des communautés, ni auprès des collectivités territoriales. L'ancrage institutionnel est, par ailleurs, confronté à la faiblesse du SPEI révélée dans l'étude sur l'état des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso²⁷. En tant que structure responsable de l'éducation inclusive et de la promotion des CTIS et CI, le SPEI dispose de peu de moyens pour conduire sa politique. L'irrégularité des financements de certaines activités de formation et la faiblesse du budget alloué par l'Etat sont compromettants.

De 2004 à 2009, le SPEI recevait de HI des appuis en renforcement de capacités qui lui permettaient d'assurer la formation des enseignants sur le terrain (formations, équipements divers, stage de 02 cadres en France...). A partir de 2010, ces financements ont cessé dans le cadre du projet APPEHL avec comme il l'a été décrit plus haut des effets négatifs sur la motivation et l'engagement des enseignants. En 2010, cet appui a été interrompu avec la fin du financement de l'UE. En 2011, le financement Unicef a repris l'accompagnement du SPEI avec l'appui en fournitures de bureau d'un montant de 150 000 FCFA par trimestre et la dotation prochaine d'un kit informatique.

La pérennité des dispositifs est aussi fonction des choix qui seront fait par rapport aux CTIS et aux classes inclusives. L'atelier multi partenarial sur les Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire (CTIS) et les Classes Inclusives (CI) de Tanghin Dassouri propose deux modèles en fonction des effectifs : 1 CTIS lorsque le nombre d'ESH auditifs est élevé (supérieur ou égal à 5) et une intégration directe lorsque l'effectif est très réduit (inférieur à 5).

Les expériences d'inclusion directe en première année dans les écoles expérimentales ont été concluantes à l'école Application « A », à l'école de Boulsin et dans bien d'autres expériences éducatives inclusives au Burkina Faso²⁸

Au-delà de l'atteinte des objectifs de l'EPT, l'intégration directe des ESH dans une classe inclusive consacre la mise en pratique d'un apprentissage mutuel entre les deux groupes d'élèves (enfants déficients auditifs et élèves «non handicapés») et faciliter la compréhension. En effet, l'acquisition de la langue des signes par les élèves «non handicapés» facilite les échanges dans les groupes de travail, l'entraide entre élèves et renforce l'intégration sociale. C'est aussi un bon facilitateur de la communication entre parents d'ESH auditifs et parents d'élèves «non handicapés». Ceci facilite l'intégration de différentes valeurs telles que l'équité, la justice, le consensus ainsi que le développement d'attitudes favorables au partage des expériences au sein du groupe. En procédant par les CTIS, on retarde donc les échéances de partage et d'échanges. Ainsi, il convient de privilégier l'option de laisser s'épanouir physiquement, socialement et intellectuellement les ESH dans les mêmes environnement d'apprentissage pour mieux les responsabiliser vis-à-vis d'eux-mêmes et responsabiliser la société qui doit accepter et faire avec la diversité des profils d'élèves. Une telle démarche est certes privilégiée par l'Etat mais bénéficie d'une adhésion totale des communautés rencontrées.

²⁷ Etat des Lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, UNICEF, mars 2013.

²⁸ Op Ct.

La pérennité des dispositifs sera, entre autres, fonction de l'engagement de l'Etat et des collectivités territoriales dans le financement de l'expérience mais aussi et surtout de l'adhésion communautaire par rapport à la démarche. Il importe donc de prendre en considération le choix des communautés et des acteurs terrain en accompagnant des dispositifs qui bénéficient de leur adhésion avec un accent particulier sur la formation des ressources humaines (enseignants).

3.8. Les principales difficultés des CTIS et des CI

3.8.1. Au plan pédagogique

La formation initiale et continue des enseignants ne leur donne pas les compétences nécessaires pour générer efficacement les enfants déficients auditifs et les ESH en général. Le langage des signes est une nouvelle science dans les connaissances à maîtriser par un enseignant burkinabè. Il faut donc une formation des enseignants pour qu'ils maîtrisent les signes de tous les concepts et expressions dans toutes les disciplines et pour toutes les classes. La gestion des ESH requiert une approche pédagogique qui tienne compte des besoins spécifiques de chaque enfant. Au regard des effectifs dans les classes inclusives, la mise en œuvre de l'accompagnement individualisé est sérieusement compromise.

La rupture de la formation des enseignants par l'intermédiaire des GAP constitue une difficulté majeure dans la perspective de l'amélioration du dispositif. Dans la mesure où cette approche de formation est la seule disponible du fait du manque de filière de formation dans les écoles de formation des maîtres, il faudrait sérieusement envisager de prendre des mesures pour éviter des ruptures dans la formation des enseignants. Les difficultés que rencontre la DDEB dans la formation des enseignants peuvent être rattachées à la faiblesse de ses ressources humaines adaptées. Comme le dit la Directrice de la structure, « *la direction ne dispose pas de ressources humaines spécifiquement formés pour gérer toute la problématique ; il n'y a pas de compétences pointues et spécifiques en la matière* »²⁹. Enfin, l'insuffisance de matériel spécifique pour l'accompagnement pédagogique des écoles inclusives mérite d'être souligné.

3.8.2. Au plan juridique

Au plan juridique, certes, le contexte est favorable en termes de lois mais leur application tarde à être effective. La loi 12-2010/AN portant protection et promotion des personnes handicapées adoptée en 2011 par l'Assemblée nationale n'est pas encore suivie de décret d'application. Cette loi qui a connu une évolution qualitative par rapport aux lois précédentes prône entre autres, la discrimination positive au profit des ESH (priorité lors des recrutements, bourses d'études, etc.). Cette loi mériterait d'être renforcée avec des dispositions facilitant l'emploi des PSH dans les administrations publiques et dans le secteur privé. Au niveau des recours, les effets de l'analphabétisme ou la simple méconnaissance des lois en matière de promotion des PSH entachent l'élaboration de jurisprudences en matière de violations des droits.

3.8.3. Au plan institutionnel

Les difficultés majeures rencontrées dans la mise en œuvre des deux (2) dispositifs résident dans la faiblesse des budgets et dans l'irrégularité de certains postes budgétaires. Handicap International est le seul et unique partenaire du dispositif. La contribution financière de l'Etat est faible. En conséquence, la DDEB éprouve des difficultés à accomplir ses missions faute de budget

²⁹ Entretien avec la Directrice du Développement de l'Enseignement de base

conséquent. La structure est très dépendante des appuis financiers des institutions et ONG intervenant dans ce domaine (UNICEF, PLAN, HI, Light for the world, etc.). Il est donc difficile d'inscrire les actions dans la durée.

3.8.4. La problématique de l'éloignement des écoles inclusives

Au cours des entretiens avec les parents d'ESH il est ressorti que l'éloignement entre le domicile et l'école des ESH était un facteur limitatif à l'engagement des élèves et à la poursuite de leur scolarité. Les ambitions soulignées dans l'état des lieux de l'EI, de faire de l'éducation inclusive « une éducation de proximité qui n'empiète pas sur les occupations quotidiennes des parents »³⁰ sont partagées par les parents rencontrés. Cette préoccupation des parents d'élèves est également partagée par les enseignants qui voient au quotidien les efforts colossaux faits par certains élèves de leurs classes. La réalité de la distance est liée pour l'instant à la caractéristique de l'expérience qui reste limitée à des zones spécifiques. Selon une étude³¹ 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. A l'école de Tanghin par exemple, il ressort qu'un élève en classe de CE1 parcourt 26 km aller-retour à vélo. Une situation similaire nous a été décrite à l'école de Ouansoa où une fille est sur le point d'abandonner pour cause de distance élevée.

3.8.5. L'optimisation des coûts de la mise en œuvre de l'éducation inclusive

A défaut de données systématisées, il a été difficile d'établir les coûts effectifs de l'éducation des élèves déficients auditifs au Burkina Faso. Aucune structure à ce jour ne dispose d'un coût estimatif consolidé de l'éducation dans une CTIS ou dans une CI. Le seul coût annuel avancé par la mairie de Tanghin Dassouri pour un élève en classe ordinaire est de 16.000 CFA sans préciser les rubriques couvertes par cette dépense. CE coût est largement en deçà de l'estimation de l'UNESCO qui situe le coût moyen par élève du primaire à environ 38 525 FCFA en 2008 (Etude de cas par pays-Burkina Faso ; document de référence préparé pour rapport mondial de suivi de l'EPT 2009 ; Unesco, 2008). A défaut de disposer de données fiables, nous nous sommes contentés de passer en revue les éléments que nous avons pu récoltés et qui peuvent entrer dans le calcul des coûts des ESH.

Tableau n°3 : Tableau des coûts de mise en œuvre de CTIS des années scolaires 2011 et 2012 récoltés auprès de HI

Rubrique de dépenses	2011	2012
Suivi des CTIS, GAP et autres rencontres	265 000	840 000
Matériel pédagogique adapté	412 600	338 000
Fournitures lampes solaires pour CTIS et vélos	182 800	781 500
Formation des enseignants en Langue des signes		3 858 750
Formation des parents en Langue des signes		3 037 500
Ateliers CTIS		2 767 500

Sources : HI, 2013

Il convient d'ajouter à ces coûts les frais de formation payés aux agents du CEFISE, à raison de 20 000f CFA par formateur et par jour (honoraires et déplacement compris) En outre, les salaires

³⁰ Entretien à Nouna, Gaoua, Bobo Dioulasso

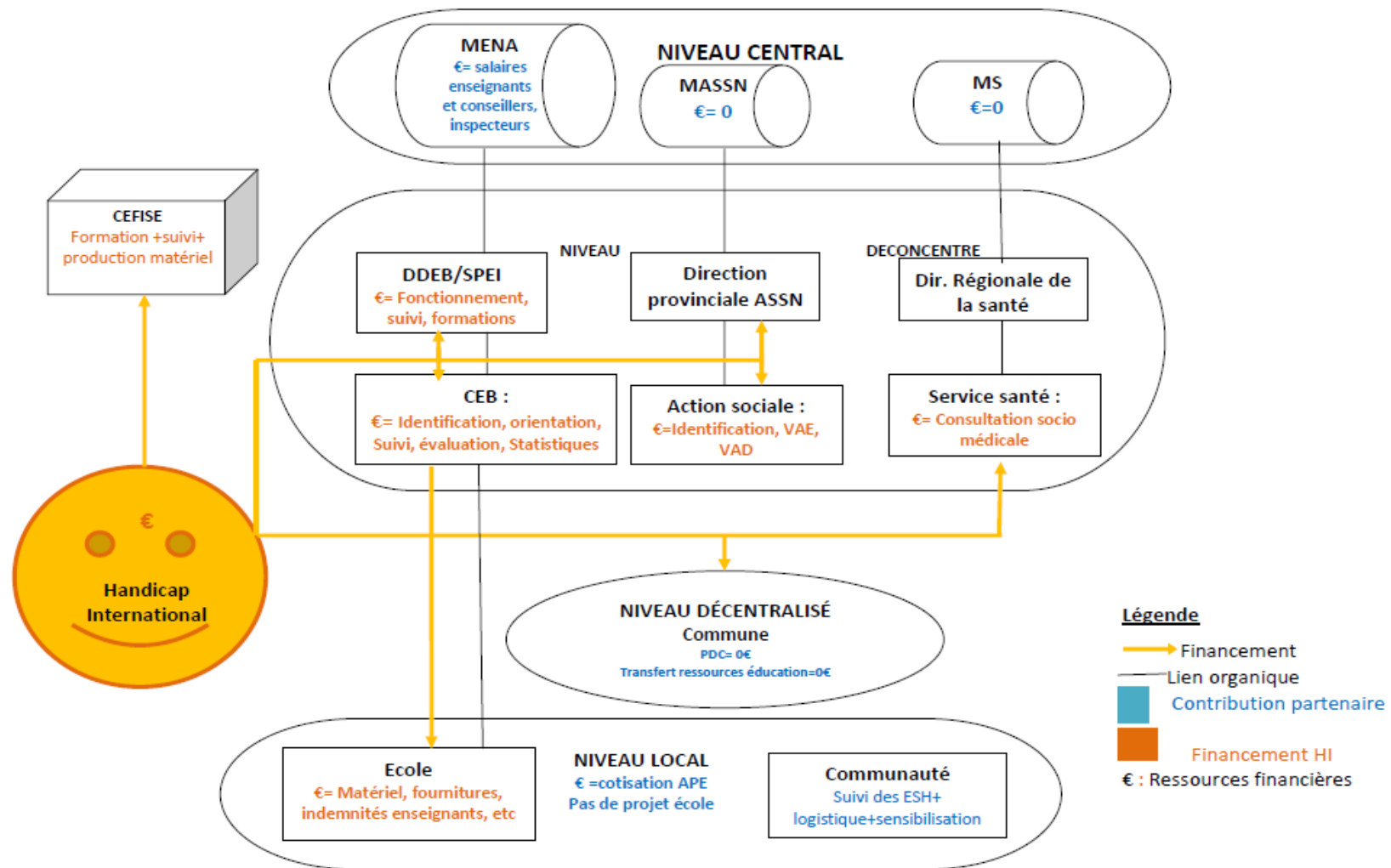
³¹ Mamadou SISSOKO et al : La protection sociale au Burkina Faso : éléments pour un plan d'action en vue d'une gestion prospective ; Centre de Recherches pour le Développement International, Bureau Régional pour l'Afrique Centrale et Occidentale ; mai 1999

des enseignants constituent un surcroit de cout au regard du ratio élève/maître qui est de 5 dans les CTIS contre 64,25 dans les classes inclusives³² et 54,3 au plan national³³. Le calcul des coûts doit inclure par ailleurs les pertes liées à la mobilité des enseignants formés.

Au niveau de la répartition des contributions, le graphique n°2 montre le rôle prédominant de HI dans le financement des CTIS et CI à côté de l'Etat Burkinabè.

³² Calcul à partir des effectifs des classes

³³ Annuaire statistique du primaire 2010-2011, DEP MENA



Les communautés reconnaissent n'apporter aucune contribution significative si ce n'est les conseils aux enfants et dans de rares cas, la mise à disposition d'un moyen de locomotion. Au stade actuel, l'omniprésence de HI dans le financement du dispositif est indispensable pour pallier à l'effondrement du dispositif et à l'absence de financement des autres parties.

Aucune autre ressource financière n'est mobilisée ni au niveau central, ni au niveau déconcentré en dehors de la contribution du MENA dans la mise à disposition des enseignants et sa contribution pour le suivi, les évaluations et la collecte des données statistiques.

Les réflexions sur la participation financière des acteurs aux différents niveaux sont peu abondantes. L'étude constate justement qu'aucun des acteurs ne réfléchit à cette question comme pouvant être un axe stratégique à explorer. Il n'y en a pas non plus sur les stratégies à mettre en place pour un retrait éventuel de HI. HI est donc est à la fois, au centre et à la périphérie du financement de l'ensemble du dispositif.

Ainsi, l'optimisation des coûts du dispositif appelle à une plus grande participation de l'Etat dans le financement de l'éducation inclusive et la mobilisation de plusieurs partenariats.

En matière de formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques par exemple, il apparaît clairement que, plus ces formations seront intégrées dans la formation initiale des enseignants, moins elles seront importantes ramenées à un individu. Cette option est une piste crédible et pertinente dans la mesure où l'attention des décideurs et des parents semble de plus en plus se focaliser sur les classes inclusives.

Ceci appelle donc à un engagement plus conséquent du MENA car « *Le budget est l'élément central de la corrélation rhétorique-réalité dans la réalisation du bien-être de l'enfant en général et de l'ESH en particulier* ». Toutes les conventions et tous les traités des droits de l'homme requièrent des ressources pour leur mise en œuvre et leur réalisation. Sans des ressources adéquates et proportionnées, il reste des promesses vides »³⁴.

Dans tous les cas, le calcul des coûts effectifs de l'éducation de l'enfant handicapé est une priorité pour envisager les possibilités d'extension des expériences conduites.

3.9. Recommandations et pistes d'actions

Au regard de l'évolution des effectifs, l'on s'attend à une diminution progressive du nombre d'enfants dans les CTIS. Cette situation s'explique surtout par l'évolution continue des conditions d'hygiène dans les villages et le recul des maladies endémiques telles la rougeole, la méningite ainsi que l'amélioration des soins prénataux. Les résultats positifs de la mise en œuvre de l'intégration directe constituent également un argument de taille qui encourage à revoir le dispositif des CTIS.

Pour la DDEB, la nécessité de privilégier l'inclusion directe reste la meilleure façon de valoriser l'éducation inclusive et de toucher un nombre plus important d'enfants en situation de handicap. Les avantages liés à cette modalité d'inclusion sont multiples pour les deux (2) catégories d'élèves car facilitant une interrelation des enfants déficients auditifs et des élèves entendants. Une telle option intensifierait l'inclusion effective au sein de l'école mais aussi au sein de la société. A ce sujet, aussi bien les parents, les enseignants que les élèves rencontrés sont prompts à partager les expériences d'amitiés entre enfants déficients

³⁴ Budgétiser pour les enfants en Afrique, la rhétorique, la réalité et le tableau de bord ; Rapport africain sur le bien-être de l'enfant ; 2001

auditifs et élèves entendants se matérialisant par des visites mutuelles, des aides dans l'apprentissage des leçons, etc.

Pour les parents d'élèves, « *l'intégration directe reste la meilleure solution et prépare les enfants à une société plus inclusive reconnaissant son image véritable. Elle facilite une interférence positive entre les enfants qui apprennent les uns des autres* »³⁵. L'inclusion directe offre aussi la possibilité de juguler à la fois dans la même classe plusieurs types de handicap se trouvant dans les mêmes sites et de rendre l'éducation inclusive plus efficiente.

Vu sous cet angle, l'on s'acheminerait progressivement vers la fin des CTIS pour les déficients auditif. Le dispositif reste toutefois pertinent pour d'autres types de handicap comme la déficience visuelle qui a besoin d'un dispositif particulier lors des premières années d'apprentissage.

A la suite de l'analyse nous formulons les recommandations suivantes :

3.9.1. La formation des enseignants

Au niveau du renforcement des capacités, les offres de formation et de recyclage sont irrégulières et pénalisent les enseignants dans leurs actes pédagogiques. Il est difficile pour un enseignant de tenir une classe de CE2 ou de CM1 lorsqu'il n'a reçu que la formation concernant le CP1 ou le CP2. Par ailleurs, les structures d'éducation spécialisées telle le CEFISE et l'Institut des Jeunes Sourds du Faso insistent sur la nécessité d'organiser des recyclages et des sessions d'harmonisation des signes. En fonction de l'évolution du niveau et des concepts à acquérir, ces rencontres régulières sont indispensables au processus d'apprentissage. Par ailleurs, la perspective de passer progressivement des CTIS à l'inclusion directe implique la prise en compte dans une même classe des enfants ayant différents types de handicap. A cet effet, il est impératif de redéfinir la formation des enseignants pour privilégier la formation d'enseignants polyvalents.

Recommandation N°1 : Réinstaurer les rencontres pédagogiques et les recyclages des enseignants en impliquant le CEFISE. Il s'agira à cet effet de réaménager le budget de APPEHL pour intégrer les rencontres pédagogique pour l'année en cours et de planifier en collaboration avec les CEB les rencontres pédagogiques de rattrapage prenant en compte des thèmes de l'EI (HI, SPEI/MENA).

Recommandations N°2 : Accélérer l'intégration des modules de formation en EI dans les écoles de formation des maîtres pour accroître le nombre d'enseignants dans une perspective de passage à l'échelle. A cet effet, il convient de poursuivre la concertation avec l'ENEP de Loumbila et l'Université de Koudougou en vue de l'introduction des modules de formation en EI dans leurs programmes. Une telle expérience sera progressivement étendue aux autres ENEP du pays pour accélérer la mise à disposition des ressources humaines avec pour finalité de disposer au sortir des ENEP, des enseignants du primaire polyvalents aptes à s'occuper directement de classes inclusives Ceci nécessite d'obtenir aussi l'adhésion du CEFISE et des autres écoles spécialisées (SPEI/MENA).

³⁵ Entretien à l'Ecole Application A.

3.9.2. *La motivation et le plan de carrière des enseignants*

La motivation des enseignants et leur engagement dans le processus éducatif est une condition sine qua non de la réussite de l'ensemble du processus. Cependant, cette motivation semble d'ores et déjà s'émousser du fait de difficultés matérielles et de manque de reconnaissance de leur statut. En effet, il n'existe administrativement aucune disposition qui permette de compenser les efforts des enseignants des classes inclusives et des CTIS.

Tous les acteurs, à l'unanimité, reconnaissent que les coûts d'investissement des enseignants pour le transfert des savoirs à l'adresse des ESH est relativement plus important que dans l'enseignement des enfants «non handicapés». L'enseignement d'une classe inclusive fait appel à plusieurs fonctions du cerveau. Il est donc légitime que l'Etat prenne des mesures qui valorisent l'investissement des enseignants. Ce statut comprendrait des avantages en termes d'évolution de carrière et de rémunération adaptée à leur degré d'investissement.

Recommandation N°4 : Ouvrir une concertation entre le Ministère de la Fonction Publique, le MENA et le Ministère de l'Action Sociale en vue de créer un statut spécifique aux enseignants d'éducation spécialisée. Il s'agira d'étudier les mesures appropriées pour accorder un statut valorisant aux enseignants des classes inclusives. C'est le nœud gordien du succès de l'expérience et de sa généralisation. Plusieurs expériences de prise en charge des enseignants par le privé et les associations de la société civile existent. L'EI considérée sous l'angle du droit est comparable à d'autres innovations éducatives bénéficiant de prime (éducation bi/multilingue, classes multigrades, doubles flux, etc.). Même si l'Etat travaille de nos jours avec les PTF à la suppression des classes multigrades et double flux, l'amélioration du statut des enseignants d'EI reste une priorité pour atteindre les objectifs de l'EPT. Le plan de carrière participe aussi de la pérennisation du dispositif car il permettra de fidéliser, à terme, des enseignants et de disposer d'encadreurs pédagogiques suffisamment formés. Cette recommandation mérite d'être considérée comme un enjeu majeur de l'évaluation de 2014.

3.9.3. *Le financement des CTIS et des CI*

Aucune pérennité ne peut être assurée pour un dispositif qui repose exclusivement sur des financements d'un projet. L'objectif du projet est de contribuer à asseoir une dynamique locale d'appropriation pour ensuite confier le dispositif aux autorités et acteurs compétents et se retirer. Malgré les résultats probants des deux (2) dispositifs depuis les expériences pilotes de 2004, il est incompréhensible que l'Etat burkinabè reste jusqu'à présent en retrait et n'ait pas saisi l'occasion du PDDEB pour investir de façon conséquente dans l'éducation inclusive. Certes, les objectifs à atteindre pour l'éducation de base sont nombreux mais l'engagement de l'Etat par rapport à l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous en 2015 devrait être un moteur des choix stratégiques du PDSEB.

Recommandation N°5 : Entrer en dialogue avec le MENA pour soulever la question du financement de l'éducation inclusive. HI pourrait être l'organisation motrice qui accompagne le MENA vers un dialogue entre les PTF et l'ensemble des structures techniques pour débattre de l'urgence de la prise en main par l'Etat de l'éducation des enfants en situation de handicap. Le rapport de l'état des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso propose un certain nombre de mesures qui devront faciliter une prise en compte de l'EI dans le PDSEB.

Recommandation n° 6 : Accompagner le renforcement de la collaboration entre l'Etat et les collectivités territoriales pour asseoir une véritable dynamique de financement concerté, d'appropriation et de pérennisation des dispositifs de CTIS et CI. En effet, Handicap international ne peut pas à elle seule financer tout le dispositif d'éducation des ESH. La mobilisation de plusieurs partenaires pour construire une vision commune permettra de mieux responsabiliser les Etats dans la perspective de l'atteinte des objectifs d'une éducation de qualité et de l'EPT. Ainsi, il est important d'accompagner les collectivités à élaborer des plans de développement communaux sensibles à l'EI et les exécuter en collaboration avec la CEB. Le renouvellement des conseils municipaux au Burkina est une bonne opportunité.

3.9.4. Le continuum de formation et d'insertion

Le continuum d'éducation et de formation est une préoccupation de taille dans le développement de l'éducation inclusive. Il est fort regrettable qu'à défaut d'autres possibilités, l'ensemble des élèves de la première promotion des CTIS admis au CEP en 2011 aient été tous transférés dans le CEBNF de Tanghin Dassouri. Une telle situation relève d'un manque d'anticipation des responsables des structures éducatives, de la suite du processus. Autrement, comment comprendre que le MENA et ses structures déconcentrées attendent la fin du cycle complet pour découvrir que le secondaire ne dispose pas d'enseignants préparés à accueillir les sortants des écoles inclusives ?

Il convient dans ce cas d'anticiper sur la formation des enseignants du secondaire en intégrant à leur intention une introduction à l'éducation inclusive dans les écoles de formation. On pourrait s'inspirer du dispositif d'enseignants itinérants expérimenté au Togo. Il ne s'agira pas de former l'ensemble des enseignants du secondaire à toutes les disciplines spécifiques mais d'identifier, par établissement, des enseignants intéressés qui pourraient venir en appui aux élèves intégrés. Ces enseignants seront donc formés en langue des signes, en braille et dans d'autres disciplines concourant à une meilleure prise en charge des ESH comme la psychologie de l'enfant sourd.

Par ailleurs, tous les enfants admis ont été transférés au CEBNF sans préparation véritable dans la formation des formateurs du Centre ni prise en compte d'une diversité de filières de formation correspondant aux motivations des ESH. En 2013, les élèves inscrits dans le cadre du projet APPEHL sont en classe de CE2 et évoluent progressivement vers le CEP. Si l'on ne prend garde, la même situation qui s'est posée en 2011 risque fort de se répéter. L'on sait aussi que le succès de l'éducation inclusive dépend fortement du mécanisme d'éducation dans les CI mais aussi et surtout des possibilités d'emplois créés pour l'insertion des ESH.

Recommandation N°7 : Entrer en concertation avec les établissements secondaires les plus proches des CTIS et des CI pour préparer l'insertion ultérieure des enfants à la fin de leur cycle.

Recommandation N°8: Diversifier les offres de formation professionnelle des ESH en fonction des opportunités d'emploi et d'auto-emploi plutôt qu'en fonction des offres disponibles. Il conviendra de faire une analyse des offres de formation et du potentiel d'emploi dans chaque localité. La démarche veillera particulièrement à l'aspect genre en proposant des options de formation féminine au profit des filles. Cela consistera à trouver des collaborations avec des centres de formation féminine ou des possibilités de placement des élèves auprès de maîtres artisans. La prise en compte du financement d'activités post-

formation renforcera les chances d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Il est aussi possible d'imaginer un système d'octroi de bourses de formation au profit des élèves sortants. Toutes les options retenues tiendront compte des attentes des parents et des enfants.

4. ETAT DES LIEUX ET RECOMMANDATIONS SUR LE DISPOSITIF D'ENSEIGNANT ITINÉRANT AU TOGO

4.1. Présentation du dispositif

Le dispositif d'enseignants itinérants au Togo s'inscrit dans le cadre global du projet éducation de Handicap International. L'expérience qui a commencé en 2009, avec le projet «Promotion du Droit à l'Éducation pour les Enfants en Situation de Handicap dans la Commune de Dapaong – Togo » financé par l'Union Européenne a permis de tirer des leçons sur la nécessité de dépasser le cadre de la simple inscription des enfants handicapés dans les écoles, comme une solution à leur inclusion, pour prendre en compte les besoins de soutiens particuliers dans l'amélioration des apprentissages. Ainsi, à partir de la rentrée 2010, la Direction Régionale de l'Éducation Savanes (DRE/S) et Handicap International ont décidé de tester un système novateur d'enseignants itinérants dans les écoles primaires de la commune de Dapaong pour soutenir les élèves handicapés et leurs enseignants. Ce dispositif résulte du choix d'intégrer directement les enfants en situation de handicap venant des familles et des écoles spécialisées dans le système éducatif formel classique.

De 2010 à 2011 l'expérience a concerné l'accompagnement de trente six (36) enfants de la commune de Dapaong par des enseignants itinérants dans le dispositif scolaire classique. Dans le cadre de cette première phase, un soutien de UNICEF a permis l'extension du projet à la commune de Kara.

Carte des dispositifs d'inclusion scolaire du projet APPEHL au Togo



Les enseignants itinérants sont initialement des enseignants ordinaires de classes formelles formés, d'une part, à l'accompagnement des ESH et, d'autre part, à l'accompagnement des enseignants titulaires de classes inclusives. Dans le programme, ils sont au nombre de trois (3), chacun est formé au suivi d'une déficience unique :

- a) Un enseignant pour la déficience mentale et physique ;
- b) Un deuxième pour la déficience auditive ;
- c) Et un troisième qui s'occupe de la déficience visuelle.

La deuxième phase de l'expérience (2012 à 2014) à Dapaong, utilise le même dispositif d'enseignants itinérants et répond à l'intérêt grandissant des communautés et des autorités pour l'éducation des enfants handicapés par le déploiement des moyens nécessaires à la mise en place du système.

Les tâches principales des enseignants itinérants sont de soutenir les enseignants des écoles inclusives dans l'accueil et la prise en charge des enfants en situation de handicap pour faciliter les apprentissages et leur inclusion dans l'école. La caractéristique de la fonction réside dans la mobilité de l'enseignant qui lui permet de suivre à la fois plusieurs enfants en situation de handicap dans des écoles différentes. Ceci implique que plusieurs enseignants itinérants peuvent se retrouver à la fois dans la même école, dans la même classe en fonction de la diversité d'ESH dans les classes.

Chaque classe inclusive reçoit en général 1 à deux enfants en situation de handicap et bénéficie de l'accompagnement des enseignants itinérants disposant de compétences dans le suivi d'un type de handicap spécifique.

Les élèves identifiés sont consultés par des spécialistes qui confirment/infirment la déficience de l'enfant sur base de laquelle des soins et une orientation éducative (école primaire, école spécialisée, formation professionnelle, etc.) sont proposés à l'enfant et sa famille

Tout comme au Burkina Faso, la démarche de mise en œuvre repose sur le dispositif d'inclusion scolaire avec quelques différences. En effet, si au Burkina Faso l'identification s'effectue dans le cadre d'un partenariat multi-acteur, la démarche au Togo fait appel à des agents communautaires et à des agents de réadaptation à base communautaire d'une association partenaire. Lors de la première phase du programme, les différentes étapes de l'accompagnement reposent sur :

- une stratégie d'identification des enfants en situation de handicap (toutes déficiences confondues) 1216 enfants ont ainsi été identifiés ;
- une procédure de consultation par des prestataires de soins (ophtalmologue, kinésithérapeutes, etc.) pour confirmer la déficience et proposer des soins favorisant une autonomie accrue de l'enfant : 949 enfants ont ainsi bénéficié de consultations ;
- un processus d'orientation des enfants handicapés vers des structures éducatives : parmi les 318 enfants identifiés hors école, 166 enfants ont été orientés en écoles ordinaires, 40 en écoles spécialisées et 31 en formation professionnelle ;
- L'utilisation d'un système équitable pour la prise en charge financière des soins prescrits (kinésithérapie, appareillages, lunettes, traitement contre l'épilepsie, nettoyage du cérumen d'oreilles, etc.) : 630 enfants ont ainsi bénéficié de soins ;
- Une base de données pour assurer le suivi du processus identification/consultation/orientation.

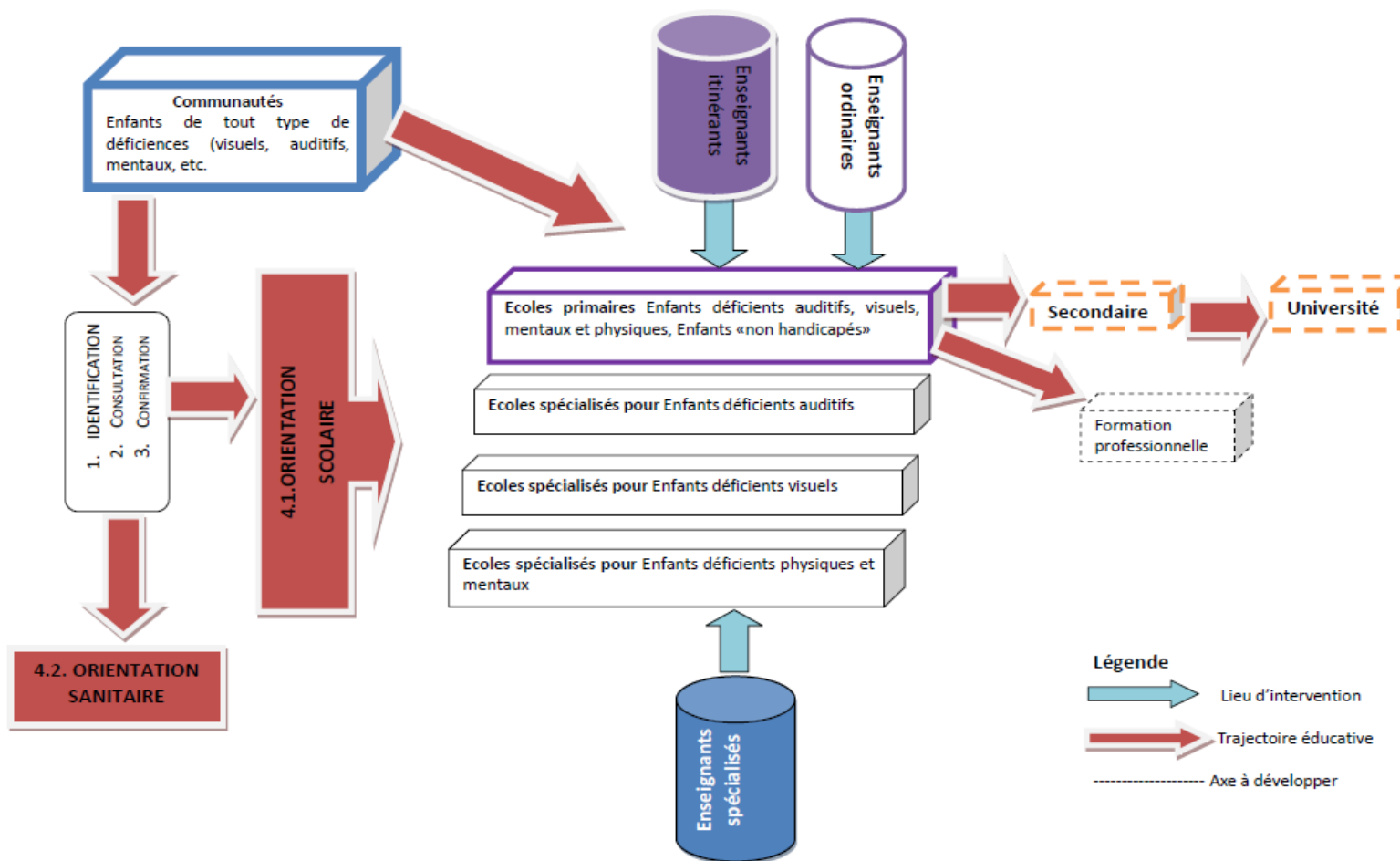
Ces chiffres concernent uniquement la première phase du programme, ils ont évolué lors de la phase II mais leur actualisation n'est pas encore disponible.

De 2010 à 2011, le projet a couvert les 78 écoles de la commune de Dapaong et permis de mettre en place les stratégies et les dispositifs les mieux adaptés pour la prise en charge des ESH. Les autres activités importantes du projet gravitant autour de ce processus sont plus axées sur l'environnement de l'enfant et portent sur :

- Des actions de sensibilisation avec l'élaboration d'outils de sensibilisation et la mise en œuvre de sessions de sensibilisation des communautés, des parents d'enfants handicapés, des élèves, des enseignants et directeurs etc ;
- Des sessions de formation pour les enseignants ;
- La mise en accessibilité de seize (16) écoles primaires (rampes, luminosité, contrastes, etc.) ;
- L'équipement en matériels pédagogiques des écoles, notamment par la création par les artisans locaux de matériels adaptés ;
- La mise en place d'un groupe de travail sur la scolarisation des enfants handicapés rassemblant des agents des Ministères de l'Éducation et de l'Action Sociale, des associations du secteur du handicap et de l'éducation. Ce groupe a validé un manuel de formation en éducation inclusive reconnu à présent par le MEPSA et une proposition d'arrêté sur l'adaptation des examens adaptés pour les candidats handicapés (pas encore effectif)

Le nombre d'enfants suivi par enseignant itinérant en 2010 qui était de six (6) est passé à douze (12) en 2011-2012, puis à 18 en 2012-2013.

Graphique n°1 : Trajectoire des élèves en situation de handicap et structuration du dispositif impliquant les enseignants itinérants



Le projet a par ailleurs facilité l'élaboration de manuels de formation, la constitution d'une équipe de formateurs nationaux et la formation des agents de la DRE (Direction Régionale de l'Éducation), des enseignants et directeurs d'école sur l'éducation inclusive, la déficience mentale, la déficience auditive, le braille et la langue des signes.

4.2. Diagnostic du fonctionnement des enseignants itinérants

4.2.1. Profils des enseignants itinérants

Les trois (3) enseignants itinérants, originaires de la région des Savanes (critère de sélection), ont tous passé et réussi le concours de recrutement d'enseignant de l'éducation nationale en 2005. Ils ont tous également une expérience préalable d'enseignement avec au moins un enfant en situation de handicap. En revanche, aucun ne souhaitait travailler dans le primaire à l'origine (soit le secondaire, soit en collège). Ils se sont tous orientés vers le primaire par nécessité (pas le diplôme requis pour enseigner en secondaire ou pas de poste à pourvoir). Mais tous disent aujourd'hui ne pas regretter leur choix et trouver de nombreuses satisfactions à travailler avec des enfants en situation de handicap malgré les difficultés.

S. qui travaille avec les enfants malentendants et sourds, est titulaire d'une licence en sociologie du développement. Il souhaitait, au départ, travailler dans les communautés pour le développement des sociétés africaines. S. a un parcours particulier. En effet, dans le cadre de ses fonctions d'enseignant, il avait accueilli dans sa classe pendant une année, un élève déficient visuel. Lors de son engagement avec HI il avait déjà suivi une formation en langue des signes.

L. qui s'occupe des enfants déficients intellectuels et physiques (essentiellement des IMC et des IMOC) est titulaire du bac et du CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique). Elle a travaillé au départ dans une institution de micro-finance, mais se destinait à l'enseignement. Son expérience antérieure avec les enfants en situation de handicap concernait un enfant déficient moteur. Elle n'avait jamais travaillé auparavant avec des enfants déficients intellectuels.

A., chargé des enfants malvoyants et aveugles, possède également le bac et a fait deux années d'université en sciences et gestion. Il voulait être gestionnaire ou économiste à l'origine. Il a été enseignant volontaire deux (2) ans en collège. Dans ce cadre il avait accueilli dans sa classe des élèves déficients visuels. Lui aussi avait déjà suivi une formation en langue des signes avant son engagement avec HI.

4.2.2. Le cahier des charges de l'enseignant itinérant

L'accompagnement de l'enfant en classe et le soutien à son enseignant constituent donc l'essentiel des fonctions des enseignants itinérants. Dans ce cadre, les enseignants sont amenés à :

- Suivre les enfants handicapés dans les écoles ordinaires ; aménager l'accueil de l'enfant à la rentrée scolaire en s'assurant qu'il ait une bonne position dans la classe ;
- Informer et sensibiliser les élèves sur la déficience de l'élève ;
- Aider l'enfant à suivre les consignes de l'enseignant titulaire ;
- Organiser des sessions de répétition (individuelles ou en groupe) ;
- Soutenir l'enfant pour passer les compositions ;
- Transcrire les épreuves en braille ;
- Remettre les matériels nécessaires pour les compositions ;
- Sensibiliser les directeurs d'écoles pour l'adaptation des examens ;

- Traduire les consignes en langue des signes ; mettre à disposition des documents en braille (textes, devoirs, compositions trimestrielles, examens) ;
- Identifier les besoins en matériels spécifiques adaptés ; produire des matériels spécifiques ;
- Suivre les résultats scolaires ; piloter l'élaboration des projets éducatifs individuels en collaboration avec les familles et les enseignants titulaires ;
- Assurer le conseil et l'appui technique aux enseignants ordinaires en braille, en langue de signes ... ; sensibiliser l'enseignant titulaire à l'accueil de l'enfant handicapé en début d'année scolaire ; aider l'enseignant titulaire à adapter sa leçon ;
- Renforcer les compétences de l'enseignant en braille et en langue des signes, mais aussi sur la compréhension des déficiences mentales et leurs particularités ;
- Faire le lien entre les familles et l'école si nécessaire ; sensibiliser les parents sur l'importance d'envoyer régulièrement leur enfant à l'école ; faire des révisions ; et connaître les raisons de l'absence de l'enfant ...

Les fonctions des enseignants itinérants sont clairement définies et couvrent l'ensemble des besoins en prenant en compte l'enfant, l'enseignant et la famille. Toutefois, l'élève et l'enseignant ordinaire se rencontrant dans le cadre scolaire, il est évident que c'est à ce niveau que l'enseignant itinérant passe le maximum de son temps. Son appui à la famille est donc très réduit et par ailleurs limité par l'envergure de la formation qui ne lui permet pas de couvrir tout le champ de la problématique du développement psychosocial de l'enfant.

L'entretien avec quelques enseignants de classes ordinaires n'accueillent pas d'ESH et de directeurs révèle une méconnaissance du rôle et des fonctions des enseignants itinérants. Ils ont d'ailleurs profité de la mission pour s'informer sur ce « nouveau type d'enseignants ». . Les inspecteurs et conseillers pédagogiques estiment que les directeurs pourraient être plus informés et impliqués dans le dispositif pour favoriser l'adhésion de l'ensemble du système. Sur un autre plan, nous avons constaté que la vision des différents acteurs sur les deux fonctions principales des enseignants itinérants (soutien à l'enfant et à l'instituteur) est divergente. Si pour les enseignants itinérants, parents et acteurs institutionnels la fonction première des enseignants itinérants est le soutien à l'enfant, les instituteurs, directeurs d'école et l'équipe HI privilégient le soutien à l'instituteur. Sur le terrain, nous avons constaté dans deux écoles que les enseignants itinérants passent plus de temps avec l'enfant qu'avec l'enseignant. Les échanges avec celui-ci se font le plus souvent après la classe, lors de la récréation et dure au maximum une quinzaine de minutes.

4.2.3. La motivation des enseignants itinérants

En guise de rappel, les enseignants itinérants sont des fonctionnaires de l'Etat, mis à la disposition du projet grâce à la signature d'une convention de partenariat entre HI et l'Inspection de l'Enseignement Primaire Public de Tône. Cette convention permet de mettre à leur disposition une moto, une indemnité de 30.000 FCFA par mois couvrant le carburant et l'entretien de la moto (15.000) et une indemnité de fonction équivalant à celle d'un Directeur d'Ecole au Togo (15.000). Cette indemnité initialement versée directement aux enseignants au cours de la première phase est désormais versée à l'inspection qui rétribue à

son tour les enseignants itinérants. Une telle démarche participe du renforcement de l'ancrage institutionnel de l'expérience

La principale source de motivation des enseignants itinérants renvoie certes à l'amélioration des conditions financières de travail mais aussi par les effets de leurs activités sur l'inclusion des enfants souffrant de déficiences diverses à la reconnaissance de leur statut particulier par le Ministère.

La reconnaissance d'un statut particulier des enseignants itinérants par le Ministère de l'Éducation revient aussi dans les discussions comme un leitmotiv et sources potentielles de motivation. A ce jour, les enseignants estiment que le ministère n'évalue pas leur investissement à sa juste valeur. Ils souhaitent aussi un renforcement de leurs compétences dans les domaines de leurs activités respectives et du matériel de protection pour leurs déplacements en moto (gaine de protection et casque protégé).

L'amélioration de la prime des enseignants itinérants revient de façon récurrente dans les entretiens mais semble hors contexte car personne ne met en perspective cette demande avec le temps de travail ni les pratiques en vigueur en termes d'indemnités dans le pays. Au Togo, un directeur d'école qui assume la responsabilité de plusieurs classes bénéficie au maximum d'une prime mensuelle de 15.000 FCFA pour tout compte. Il en est de même pour les enseignants de certaines innovations éducatives telles les classes multigrades et les classes bilingues. Cette indemnité couvre l'ensemble des dépenses liées à la fonction (charge de travail, déplacements, responsabilité, etc.).

Toutefois, si l'augmentation de la prime semble peu justifiée, celle du statut est reconnue par l'ensemble des acteurs rencontrés comme une demande pertinente. L'amélioration du statut des enseignants itinérants ne saurait être traitée de façon isolée mais surtout à aborder dans le cadre global de l'adoption du statut des fonctionnaires au Togo. En effet, au regard du nombre très réduit des enseignants itinérants il serait difficile voire impossible de justifier un statut particulier dans un contexte où l'ensemble des fonctionnaires (y compris les enseignants) ne disposent pas d'un statut au Togo. Selon le directeur national de l'enseignement préscolaire et primaire, le préalable de l'adoption par le gouvernement du statut général des fonctionnaires puis de celui des enseignants est une condition sine qua non de toute réflexion sur le statut des enseignants spécialisés (y compris les enseignants itinérants).

Pour l'instant, il est plus pertinent de continuer à exercer un plaidoyer pour la reconnaissance du statut d'enseignant spécialisé, qui inclurait les enseignants des écoles spécialisées comme l'Envol et le SEFRAH afin d'augmenter l'effectif des professionnels concernés. Il convient d'être conscient que cette solution est difficilement envisageable sur le court terme.

4.2.4. La formation des enseignants itinérants

Les enseignants itinérants ont reçu au total l'équivalent de trois (3) semaines de formation en langue des signes, braille et éducation inclusive (une semaine de formation et deux de recyclage). Ils ont reçu les mêmes formations et ont été formés en même temps que les autres enseignants accueillant des enfants en situation de handicap dans leur classe.

Les enseignants itinérants ont par ailleurs bénéficié de la formation sur la déficience intellectuelle, l'orthophonie, les sièges adaptés, le développement de l'enfant et effectué

des stages dans les écoles spécialisées. Un programme de formation continue leur permet aussi de bénéficier d'un stage d'1 jour par semaine dans une école spécialisée qui passera à une semaine entière par trimestre à partir du mois de mai 2013.

A l'exception des directeurs d'écoles qui estiment ces formations satisfaisantes depuis les sessions de recyclage, tous les autres acteurs rencontrés les jugent insuffisantes, à commencer par les enseignants itinérants eux-mêmes, qui soulignent également un manque de pédagogie. Selon eux, il leur faudrait au minimum un mois de formation initiale et une semaine de recyclage/stage par an. En effet, ils estiment que le manque de maîtrise en langue des signes et/ou en braille les empêche de communiquer convenablement avec l'enfant et le soutenir (l'enseignement en langue des signes n'a concerné que le vocabulaire ce qui n'est pas suffisant, notamment pour l'enseigner aux enfants ou aux autres enseignants).

Ils expriment par ailleurs des difficultés en pédagogie pour transmettre le savoir, particulièrement en calcul et pour remédier aux difficultés particulières (oubli, comportements) de certains élèves. Il est aussi difficile pour certains élèves de suivre du fait notamment de l'inadaptabilité du programme scolaire.

Les enseignants des classes ordinaires évoquent également le besoin de formations supplémentaires afin notamment de faciliter la communication entre l'enseignant et l'ESH, acquérir des techniques de gestion du temps pour que l'enseignant, contraint de respecter son programme, puisse prendre en compte les ESH, en général plus lents que les autres. Par ailleurs ils ont besoin de formations générales sur le handicap afin de mieux les comprendre et d'accepter leurs comportements.

Les enseignants itinérants ont reçu les mêmes formations que les enseignants des classes ordinaires, alors qu'ils sont censés les conseiller et les aider dans la prise en charge des enfants handicapés sans avoir plus de qualification qu'eux

Les besoins en formation exprimés par les enseignants (itinérants et autres) sont :

- Renforcement en langue des signes et en braille ;
- Gestion des enfants agités ;
- Pédagogie spécialisée ;
- Méthodes d'enseignement du calcul pour les enfants déficients visuels et auditifs.

Répartir les formations par niveau scolaire pour le braille et la langue des signes. Apprendre chaque année le vocabulaire correspondant à la classe enseignée dans la langue des signes ou des transcriptions spécifiques en braille (signes des opérations mathématiques : +, -, x, plus grand que, etc.).

Certaines autres personnes (enseignants des écoles spécialisées, acteurs institutionnels) préconisent pour les enseignants itinérants des formations en orthophonie, audiologie, kinésithérapie ou encore en secourisme.

Pour les formations en langue des signes et en braille, les personnes ressources existent à Dapaong même parmi les enseignants des écoles spécialisées (école des sourds, SEFRAH et Envol), qui ont de fait formé les enseignants itinérants et des classes ordinaires. Ces formations ont d'ailleurs démarré bien avant le projet de HI, dès 1994. Ainsi, près de 500

enseignants auraient été formés selon eux depuis cette date, dont un peu moins de la moitié depuis le démarrage du projet d'éducation inclusive.

Il importe de mentionner que disposer de compétences pour la prise en charge d'enfants en situation de handicap ne fait pas forcément de l'enseignant spécialisé un formateur aguerri. Ce constat justifie l'élaboration en cours des deux manuels de formation au profit des formateurs d'enseignants : le premier sur la surdité et la Langue des signes et le deuxième sur le Braille et la déficience visuelle.

Pour ce qui concerne les déficiences intellectuelles et troubles mentaux, aucune formation n'a été réalisée avant ce projet. 78 enseignants ont été formés dans ce domaine dans la première phase du projet (5 jours de formation et 4 de stage), 34 seront formés dans la deuxième phase en cours (5 jours). Toutes ces formations n'ont concerné que les enseignants du primaire. La région connaît donc une carence de ressources humaines qualifiées pour des formations dans ce domaine ainsi qu'en pédagogie spécialisée.

Au plan national, même s'il est possible de trouver des psychologues à Lomé, il n'y a pour l'instant aucune structure de formation en enseignement spécialisé. Cependant, une filière d'éducateur est opérationnelle depuis peu.

4.2.5. La formation des enseignants des classes ordinaires

Pour ceux qui sont concernés, un renforcement de leurs compétences en langue des signes serait bénéfique aux enfants accueillis. L'enseignant itinérant passe au mieux 2h par semaine avec un enfant. L'enseignant de classe ordinaire passe la semaine entière avec eux. Il est donc essentiel qu'il puisse communiquer directement avec l'enfant, même s'il est difficile de signer et de parler en même temps, l'idée est qu'il puisse parler et synthétiser ensuite en signes.

Les formations en langue des signes s'adressent également aux parents concernés. Tous les parents ayant bénéficié (y compris au Burkina Faso) en sont très satisfaits et disent pouvoir mieux communiquer avec leur enfant, ce qui est essentiel.

Certes le renforcement de niveau en braille est aussi cité par certains interlocuteurs mais ne semble pas être une priorité pour les raisons suivantes :

- Tous les enfants malvoyants sont passés par le SEFRAH pour être initiés en braille avant d'intégrer une classe ordinaire ;
- La non maîtrise du braille n'empêche pas la communication entre l'enfant et l'enseignant ;
- L'enseignant itinérant (qui dispose d'un bon niveau de formation) transmet à l'enseignant de la classe ordinaire les documents pédagogiques en braille pour les enfants concernés.

La priorité pour ces enfants serait plutôt d'avoir le matériel adapté en classe pour leur permettre de suivre le cours : Matériel d'écriture en braille, avoir les objets enseignés (un sac, un légume, etc.) concrètement à disposition, etc.

Il est prévu un cycle de formation continue pour les enseignants itinérants qui suivront les élèves des classes inclusives dans les classes supérieures afin de progresser avec eux par niveau scolaire et afin de s'adapter aux besoins en vocabulaire de chaque classe.

4.3. Les Principaux partenaires et acteurs du dispositif

Le système éducatif togolais est très centralisé. De ce fait, la plupart des décisions importantes sont prises au niveau central. N'ayant eu le temps de faire un diagnostique du niveau central, nous nous intéresserons plus particulièrement aux partenariats du niveau déconcentré. Il va de soit que les partenariats du niveau central sont constitués par les Ministères en charge de l'éducation et de la formation professionnelle et technique même si leur présence dans le dispositif n'est pas perceptible.

4.3.1. Les enseignants des classes ordinaires

Au total, environ 500 enseignants ont été formés depuis les années 90. D'abord directement par les écoles spécialisées, puis via le projet de HI depuis 2009 (environ 200). En revanche, les formations dans le domaine de la déficience mentale n'ont commencé qu'avec le projet HI grâce auquel environ 110 personnes ont été ou seront formées.

Ce sont eux qui passent finalement le plus de temps auprès des enfants en situation de handicap. Leur rôle et leur implication sont donc essentiels dans la réussite de l'action. Bien que le renforcement de compétences des enseignants itinérants soit une priorité, leurs formations sont donc également importantes, ne serait-ce que pour maintenir leur mobilisation et éviter qu'ils ne laissent totalement la formation des enfants en situation de handicap aux enseignants itinérants.

Les relations et le fonctionnement entre ces différents professionnels ont été considérées par tous comme satisfaisantes et efficaces.

4.3.2. Les directeurs d'écoles

En tant que responsables des établissements qui accueillent les enfants en situation de handicap, leur adhésion est essentielle dans le processus. Plusieurs personnes interviewées souhaiteraient qu'ils soient plus impliqués dans l'action. Les entretiens ont montré qu'ils sont partie prenante de l'action, mais globalement peu informés de ses détails.

Comme il a déjà été dit, il serait souhaitable de renforcer leur mobilisation pour qu'ils contribuent à sensibiliser les professionnels des établissements non concernés directement par le dispositif, faire remonter les besoins en matériel et équipement, développer le plaidoyer en faveur du dispositif, corriger certains dysfonctionnements (dans une école, il a fallu par exemple l'intervention du conseiller pédagogique pour qu'un enfant sourd dans une classe avec un enseignant formé en braille soit changé de classe alors que le directeur avait le pouvoir de le faire).

4.3.3. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques

Leurs principales fonctions consistent à coordonner et superviser le travail des enseignants itinérants et de les suivre dans leurs activités. Dans l'esprit des enseignants itinérants en tout cas, leur place n'est pas prépondérante puisqu'ils n'y ont jamais fait référence lors des entretiens. Cependant, le rôle des conseillers pédagogiques pourrait être valorisé et renforcé dans :

- le suivi des enseignants itinérants ;

- l'évaluation des enfants accompagnés ;
- la conception des outils de travail des enseignants itinérants ;
- la sensibilisation et la formation des enseignants des classes ordinaires.

Comme proposé antérieurement, il convient de leur offrir des opportunités de formation dans la plupart des domaines avec les enseignants itinérants de sorte à mieux les impliquer dans la formation des enseignants des classes ordinaires. Cela permettrait de démultiplier l'impact de l'action dans ce domaine dans un rôle qui correspond bien a priori à leurs fonctions.

Cependant, ces conseillers ont déjà une charge de travail importante et sont fréquemment sollicités. Peut-être est-il possible de négocier avec la Direction Régionale de l'Éducation (DRE) qu'un de ces conseillers soit considéré comme le référent et la personne ressource en matière d'éducation des enfants en situation de handicap, une sorte de détachement au service du projet comme l'ont été les enseignants itinérants. Cela aurait également l'avantage d'augmenter l'implication opérationnelle de la DRE.

4.3.4. La Direction Régionale de l'Éducation des Savanes

La DRE est la représentation régionale du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA). Elle est en lien direct avec le secrétaire général du MEPSA à qui elle rend des comptes. Le MEPSA étant très centralisé, les DRE ont peu d'autonomie décisionnelle. Elles peuvent par exemple proposer un directeur, mais pas le nommer directement.

Son rôle est essentiel dans la réussite de l'action, au niveau stratégique et institutionnel. L'adhésion des acteurs institutionnels était bien évidemment primordiale pour la mise en place du dispositif et sa pérennisation. La DRE a détaché les trois enseignants itinérants et a participé à toutes les phases de la mise en place de l'action et de son suivi. Elle informe régulièrement la direction centrale de l'avancement du projet et des réalisations faites.

La DRE maîtrise correctement le fonctionnement du dispositif, ses enjeux, tenants et aboutissants, son engagement et son implication sont réels dans l'action. Malheureusement, la DRE ne possède pas les budgets et ressources nécessaires pour accompagner le projet (pour contribuer aux formations des enseignants par exemple). Leurs seules pistes de soutien financier sont auprès des ONG, notamment internationales.

Les directeurs de toutes les DRE du pays ont été informés et sensibilisés sur le projet en 2010. Ils ont tous manifesté de l'intérêt pour cette expérimentation. A l'heure actuelle, le dispositif est en phase de duplication à Kara. Par ailleurs, il est à noter que PLAN International réalise une étude de faisabilité pour envisager la reproductibilité de ce dispositif d'éducation inclusive dans la région de Sokodé. Dans toutes les régions, des inspecteurs ont été formés pour être formateurs en éducation inclusive.

4.3.5. La Direction de l'Enseignement Préscolaire et Primaire

Son directeur est très favorable au projet en cours, mais le suivi de l'éducation inclusive reste marginal. Dans la structure, ce suivi relève du coordinateur EPT qui a la responsabilité qui assure en outre la gestion des relations avec les bailleurs de fonds et les ONG. De l'avis

du Directeur, même si la prise de conscience et la volonté d'apporter des réponses aux problèmes de l'éducation inclusive existent, l'Education Nationale fait face à une multiplicité de priorités telles la malnutrition des enfants dans les écoles, le manque de matériel et de mobilier, l'insuffisance d'enseignants, les effectifs des classes pléthoriques, la fermeture des ENI pendant 15 ans, etc.

Il n'existe pas à l'heure actuelle de ligne budgétaire spécifique pour l'éducation inclusive en général et l'éducation des enfants en situation de handicap en particulier, mais le directeur est convaincu qu'elle sera créée, sans pouvoir donner de date, ni même de délai approximatif pour autant.

Il a également affirmé que dès cette année, un module sur l'éducation inclusive serait intégré dans le cursus de formation des enseignants dans les ENI (écoles normales d'instituteurs), s'appuyant sur le manuel d'éducation inclusive produit dans le cadre du projet de HI.

En vue de la pérennisation et de la duplication future du dispositif, il serait utile d'associer plus largement les instances décisionnelles centrales à la mise en œuvre du projet, jusqu'au Ministre même quelquefois. Il faudrait pour cela avoir une personne relais à Lomé qui soit entre autres chargée d'informer régulièrement ces acteurs sur l'avancement de l'action, de les inviter à diverses manifestations, etc.

Dans ce sens, le système de coordination inclusion mis en place en 2013 peut répondre à ce besoin. La coordinatrice des projets inclusion pourra renforcer la présence d'HI au niveau central (réunion PTF, plaidoyer, séminaires des autres acteurs, etc.).

4.3.6. Les Ecoles spécialisées (SEFRAH, école des sourds et Envol)

Ces trois écoles présentes sur la commune de Dapaong accueillent des enfants en situation de handicap, déficients visuels au SEFRAH, auditifs à l'école des sourds, et intellectuels à l'Envol. L'école des sourds possède les seules classes intégrées à l'école de la ville (deux classes qui couvrent du CP1 au CE2) dans une école ordinaire. Le SEFRAH prépare à la scolarisation et propose aux enfants d'intégrer une classe d'initiation au braille. Il transcrit les manuels scolaires en braille. Les formateurs de ces écoles sont les seuls à avoir une expérience de terrain conséquente avec les enfants en situation de handicap. Leur principale contribution dans le projet a été de former les enseignants en braille et en langue des signes.

Ces écoles spécialisées font également office de lieu de stage pour les enseignants itinérants.

Les autres acteurs et en premier lieu les enseignants itinérants sont satisfaits du partenariat avec ces centres spécialisés. Ils souhaiteraient cependant une approche un peu différente des formations qui ne soit pas basée que sur le vocabulaire.

4.3.7. La Coordinateur nationale des projets en faveur de l'éducation pour tous

En l'absence de service et de budget spécifique en la matière, le ministère s'appuyant sur les ONG actives dans le domaine a créé ce poste afin de coordonner et de mettre en synergie les divers partenariats entre le ministère et les ONG locales et internationales.

Le coordinateur national connaît le projet mais ne le suit pas de façon opérationnelle. Il reconnaît qu'au début il ne croyait pas trop en ce dispositif. Il est un relais entre HI et le ministère pour par exemple la signature d'une convention cadre relative au projet ou encore agir en faveur de la création d'un arrêté précisant les conditions adaptées de passage d'examens pour les personnes en situation de handicap.

Actuellement, le coordinateur est épaulé par plusieurs collaborateurs, experts financés via les différents projets en cours. Il craint de se retrouver seul lorsque ces projets seront achevés et que les financements de ses collaborateurs s'arrêteront. Il souhaiterait constituer une base de données des différents acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation pour pouvoir mieux répondre aux demandes d'information de ces acteurs.

Il estime que de nombreuses expériences ont été perdues, parce que certains projets sont restés « fermés » sur eux-mêmes, sans efforts de diffusion et de volonté de pérennisation, et cite en exemple Plan Togo. Il souhaite une plus forte collaboration, qu'il estime insuffisante aujourd'hui entre les ONG, mêmes les plus petites, notamment pour éviter de recommencer ce qui a déjà été fait.

Il apprécie tout particulièrement l'approche de HI, participative, globale, communicante, et surtout dans une perspective de développement et de pérennisation. Il demande à HI de s'ouvrir sur d'autres zones géographiques, en recherchant maintenant plus la reproduction que l'innovation.

Selon lui, les principaux acteurs et partenaires actifs dans le domaine de l'éducation sont :

Plan Togo : Intervient dans la région centrale et une partie de la région des plateaux, dans la plupart des domaines touchant le préscolaire et le primaire (infrastructures, formations pédagogiques, amélioration de l'environnement, aménagement des écoles ...). Le coordinateur a sollicité Plan Togo pour qu'elle se rapproche de HI afin de s'inspirer de son approche.

Unicef : Appui financier aux ONG locales et internationales (y compris HI). Rôle de bailleur, sans expertise spécifique. Intervient au niveau central et régional. A mis en place un programme national d'éducation de base et équité de genre.

Aide et action : Spécialisés dans l'éducation en couvrant divers domaines (infrastructures, formations mobilisation, élaboration de manuels, fournitures, appuis techniques ...). Considérée par le coordinateur comme plus active que Plan Togo. Intervient au niveau national et régional dans la mise en œuvre du projet éducation pour tous.

Les corps de la paix : Orientés vers l'éducation des filles. Partenariat informel.

Borne Fonden : Présente au Togo depuis 1992. Intervient surtout dans le développement de la petite enfance (maternelles). Renforcement des capacités des enseignants, des comités de gestion des écoles, prise en charge des frais scolaires ... Financement par parrainage.

ONG et associations locales : Certaines sont très actives, regroupées dans une coalition nationale pour l'éducation pour tous.

Outre les acteurs institutionnels non rencontrés cités en début de chapitre, les autres acteurs dans la mise en œuvre du dispositif sont : Le ministère de l'action sociale (ministère de tutelle pour les personnes en situation de handicap) ; La FETAPH (Fédération Togolaise des Associations de Personnes Handicapées, partenaire historique de HI) ; Le ministère de la santé et les centres de santé locaux (le CRAO, le centre de santé mentale, le CHR pour les

consultations, soins et appareillage aux enfants) ; Les APE (associations de parents d'élève), dont la FASPAREL dans la région des Savanes (aide à l'identification des enfants, à la sensibilisation).

Tous les acteurs rencontrés manifestent un bon niveau de satisfaction générale en ce qui concerne les partenariats. Le partenaire le plus apprécié est sans conteste HI, sans qui la dynamique d'éducation inclusive n'aurait pas existé. Les principales réserves s'adressent aux institutions centrales qui ne s'engagent pas pour la pérennité du dispositif selon eux. Elles concernent également certains directeurs d'écoles peu impliqués.

4.4. Coûts et besoins en matériel

Concernant le coût moyen de la scolarisation d'un enfant, la seule information fiable que nous ayons pu obtenir (par le coordinateur national des projets en faveur de l'éducation pour tous) est le coût pour l'éducation nationale en 2007 : 25.000 FCFA par an et par enfant. Compte-tenu de l'inflation et des ambitions actuelles du ministère (notamment réduire l'effectif par classe à 40), le coût actuel est certainement bien plus élevé et sera probablement aux alentours du double une fois que les objectifs en termes d'effectifs seront atteints.

Le salaire mensuel de base d'un enseignant est de 60.000 FCFA s'il n'est pas titularisé, 70.000 FCFA s'il l'est. Avec l'ancienneté et les avancements, il monte jusqu'à 100.000 FCFA.

L'objet et les contraintes de l'étude n'ont pas permis de définir précisément le surcoût de la prise en charge d'un enfant en situation de handicap. Ils dépendent en partie de la nature de la déficience. Ce surcoût peut se répartir essentiellement en quatre postes :

- Les ressources humaines
- Leurs formations
- Le matériel adapté
- Les frais logistiques

Dans la mesure où l'enseignant itinérant ne gère pas de classe et qu'il est exclusivement affecté à l'accompagnement des enfants en situation de handicap, son salaire constitue un surcoût pour le ministère.

Actuellement, chaque enseignant accompagne 18 enfants. Ce chiffre est probablement proche du maximum d'enfants que peut suivre un enseignant à la fois si l'on souhaite garantir au moins une visite par semaine en moyenne. Cela représente donc un coût de 40.000 à 66.700 FCFA. En moyenne arithmétique, cela correspond à 53.350 FCFA par enfant et par an.

Une part non négligeable des surcoûts incombe aux formations nécessaires des enseignants itinérants comme ceux des classes ordinaires. Il est impossible en la matière d'avancer des chiffres tant les variables sont nombreuses. Cela dépend en grande partie du nombre de formations réalisées et du nombre de personnes formées. Le turn-over des enseignants (mutations entre autres) peut aussi influencer ces coûts. Il apparaît cependant clair que plus ces formations seront intégrées dans la formation initiale des enseignants, moins elles coûteront cher ramenées à un individu.

Les besoins en termes de matériel spécifique sont très variables selon les déficiences :

- L'enseignement des enfants déficients auditifs a besoin surtout du matériel de dessins et de schématisation qui complètent la communication : Tableau chevalet et papier essentiellement, matériel peu onéreux et qui n'est pas spécifique à ces enfants ;
- L'enseignement d'enfants déficients mentaux ne justifie pas nécessairement de matériel spécifique dans les classes. En revanche, certains jeux éducatifs à la maison peuvent être très profitables à l'enfant ;
- Les enfants déficients physiques (y compris IMC) ont souvent besoin d'un table-banc adapté (plus grand, plus large, sur ou sous-élevé ...). Ils sont en général fabriqués par les artisans locaux et coûtent environ 25.000 FCFA pour un banc d'une place et 33.000 pour un banc de deux places (variable en fonction des besoins spécifiques de chaque enfant). Pour les enfants ayant des problèmes de motricité fine, les grandes ardoises coûtent 6.500 FCFA.

C'est l'enseignement des enfants déficients visuels qui nécessite le plus de matériel :

Tableau n°4 : Tableau des coûts du matériel didactique pour enfants déficients visuels

Matériel requis	Coût	Quantité/unité	Approvisionnement
Tablette	10.000	1/enfant	Importé.
Poinçon	1.500	1/enfant	Importé
Papier braille	10.000	300 feuilles/enfant	Importé
Cubarythme	10.000	1/classe	Localement produit
Boulier-compteur	10000	1/classe	Localement produit
Matériel en relief	2500 à 7000	1/classe	Localement produit
Canne blanche	15000	1/enfant	Importé
Livres braille		1 lot/enfant	Localement produit
Machine Perkins	400000	1/classe	Importé

L'insuffisance du matériel et la difficulté de s'en procurer sont récurrentes ce qui ne permet pas à tous les enfants de disposer de l'ensemble du matériel requis pour faciliter les apprentissages. Certains matériels individuels indispensables tels le poinçon et la tablette qui sont difficiles à trouver sont le plus souvent obtenus grâce aux dons d'organisations caritatives et de personnes de bonne volonté. Le papier braille qui est également importé ne couvre pas toujours les besoins d'une année scolaire. A ce matériel s'ajoutent les livres en braille, une canne blanche pliante, un cubarythme + cubes, un boulier-compteur, une machine Perkins Braille et du matériel pédagogique en relief produit par les artisans locaux (cartes géographiques, puzzle, etc). D'autres outils et jeux éducatifs courants (Awalé, collier de perles, encastrement de formes, jeux de construction, mobiles, puzzles, etc.) connus dans les communautés, et à des prix modestes, peuvent aussi être utilisés pour faciliter les apprentissages. Beaucoup peuvent être fabriqués par les artisans locaux (un document de capitalisation a été réalisé sur ce sujet dans le cadre du projet en 2011). Ce matériel nécessite également un budget pour son entretien et ses réparations.

Les frais logistiques sont principalement liés aux déplacements des enseignants itinérants et couvrent l'achat d'une moto (environ 2.000.000 FCFA) et de ses équipements (casque, gaine dos, raglan, environ 70.000 FCFA), l'assurance de la moto (20.000 FCFA/ an), le carburant (12.000 FCFA/ an), les frais d'entretiens (12.000 FCFA) et le matériel de bureau/fournitures (3.000 FCFA/ an)

Les frais annuels de fonctionnement présentés ici ont été estimés par l'équipe HI lorsque les enseignants suivaient chacun 12 enfants. Ils sont calculés sur la base de 10 mois par an. Ces coûts n'intègrent pas les activités annexes comme l'identification des enfants, les prises en charge médicales, paramédicales et les appareillages.

Les frais d'investissement à prendre en compte concernent donc :

- La moto et son équipement ;
- Les formations des enseignants ;
- Le matériel adapté pour les enfants et pour les classes.

Les frais de fonctionnement se répartissent entre :

- Les salaires des enseignants ;
- Leurs frais de déplacement et leurs fournitures ;
- Les consommables, notamment le papier braille ;
- L'entretien du matériel adapté.

En ce qui concerne les frais d'investissement, il faut opérer des distinctions entre enseignants itinérants, enseignants des classes ordinaires et enfants. Il est impossible d'en faire une estimation ici. Pour les frais de fonctionnement des enseignants itinérants en revanche, une estimation grossière est possible (sur la base d'un salaire moyen à 80.000 FCFA/ mois) :

- Coût total annuel (salaire + moto et autres frais) : 1.007.000 FCFA, soit environ 56.000 FCFA par enfant et par an (sur la base de 18 enfants suivis) ;
- Coût sans les salaires : 47.000 FCFA/ an, soit environ 2600 FCFA par enfant et par an.

Les besoins en équipement les plus cités par les enseignante deux catégories

Tableau n°5: Tableau du matériel collectif et individuel utiles aux apprentissages

Matériel individuel	Matériel collectif
livres en braille	bancs adaptés
Des tablettes et poinçons	tableaux chevalet
Des vélos pour les enfants	papier(pour le dessin)
livres avec images en relief	grandes ardoises
Des machines Perkins	Des graphiques avec braille

En conclusion le besoin d'analyse économétrique des coût d'éducation des enfants handicapés constitue une préoccupation pour faciliter la généralisation des offres éducatives en faveur des personnes en situation de handicap. Il importe de veiller toutefois à éviter que le coût ne devienne pas un facteur pénalisant pour l'engagement plus fort de l'Etat et d'autres nouveaux partenaires sur la problématique.

4.5. Effets/impacts du dispositif d'enseignants itinérants

4.5.1. Sur les capacités scolaires des enfants

L'indicateur le plus objectif et externe est le taux de réussite scolaire des enfants, c'est-à-dire le taux de passage en classe supérieure. Les données les plus récentes (2011-2012) sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau n°6 : Taux de passage en classe supérieure des ESH selon le type de déficience

	Déficience visuelle	Déficience auditive	Déficience mentale et physique	Total	
Passe en classe supérieure	11	15	9	35	69%
Redouble	4	3	4	11	21%
N'a pas composé	1	0	4	5	10%
Total	16	18	17	51	100%

Le taux de réussite globale des 51 enfants étudiés s'élève à 69%, soit un peu plus de deux (2) enfants sur trois (3). En regroupant les résultats en deux items (réussite/ échec), les résultats sont les suivants.

Tableau n°7 : Taux de réussite et d'échec des ESH selon le type de déficience

	Déficience visuelle	Déficience auditive	Déficience mentale et physique
Réussite	69% (11)	83% (15)	53% (9)
Echec	31% (5)	17% (3)	47% (8)

Ce sont donc les enfants déficients auditifs qui ont le meilleur taux de réussite (plus de 8 enfants sur 10). Ce taux est proche de celui de l'école des sourds. Près de 7 enfants déficients visuels sur 10 sont également passés en classe supérieure. Ce sont les enfants avec des déficiences mentales et ou physiques qui réussissent le moins (environ un sur deux). Un regard plus qualitatif fait ressortir les éléments suivants :

- Chez les enfants déficients intellectuels et/ou physiques, en 2010-2011, 7 enfants ont échoué et sont restés en CP1. Aucun des sept n'a réussi l'année suivante. Six enfants triplent leur CP1 et un a été réorienté en jardin d'enfants. Sur les 5 enfants qui sont passés en classe supérieure, 4 ne présentent que des déficiences physiques. Donc au final, un seul enfant déficient intellectuel a réussi à passer en classe supérieure.
- Chez les déficients auditifs, 2 enfants ont échoué en 2010-2011. Un de ces enfants présente des troubles psychologiques (a la capacité de parler mais refuse à l'école), l'autre est épileptique et présente selon l'enseignant itinérant des symptômes de déficience intellectuelle (imite bien mais sans compréhension).

Ainsi, deux (2) enfants sur trois (3) atteints de déficience auditive en échec présentent des troubles mentaux (au sens large), et un (1) seul enfant déficient intellectuel est passé en classe supérieure.

Les résultats sont tout à fait satisfaisants pour les déficients visuels et bons pour les enfants déficients auditifs.

En revanche, ils sont extrêmement faibles pour les déficients intellectuels (un seul a réussi). Plusieurs enfants, pour l'instant, n'arrivent pas à progresser scolairement et triplent la même année, la première de l'enseignement primaire.



Ces constats appellent une question importante : Quel équilibre trouver entre réussite scolaire et intégration sociale ? Comme le montrera le chapitre suivant, l'impact de la scolarisation de ces enfants en termes de socialisation est réel et important.

Cependant, comment peut évoluer sur le moyen terme un enfant confronté en permanence à un échec massif ? Si l'enfant est atteint de déficience intellectuelle moyenne ou profonde, il peut ne pas en prendre conscience, mais sa place n'est alors en principe pas dans une école. S'il présente une déficience légère ou une autre déficience, les effets négatifs prévisibles sont :

- Perte de confiance en soi
- Perte d'intérêt et démotivation vis-à-vis des apprentissages scolaires

Comment un enfant, qui plus est déficient intellectuel, peut-il rester « sage » en restant 8h par jour assis sur un banc en ne comprenant qu'une partie de ce qui est enseigné dans la classe ?

Les apprentissages pour ces enfants doivent être individualisés, ce que ne permet pas l'enseignement en classe ordinaire, même avec un enseignant itinérant présent au maximum 2h par semaine pour accompagner l'enfant dans l'acquisition des contenus scolaires.

- L'enfant ne pouvant suivre le cours adoptera vraisemblablement des comportements impulsifs, voire agressifs, perturbateurs pour le reste de la classe (les enseignants des classes ordinaires soulignent que ce sont les enfants déficients intellectuels qui sont les plus perturbés et perturbants pour la classe et plusieurs demandent de les « isoler »)
- L'enseignement en classe ordinaire, même avec le soutien d'un enseignant itinérant, n'est pas adapté pour les enfants atteints de déficience intellectuelle, et il peut même s'avérer potentiellement générateur de mal-être sur la durée. Et même s'il est potentiellement adaptable, il ne doit pas empêcher l'enseignant de suivre le programme qu'il se doit d'enseigner à toute sa classe. Il ne peut soumettre l'ensemble de sa classe au rythme plus lent nécessaire à ces enfants.
- L'enfant, sans soutien spécifique durant 95% du temps passé à l'école, décroche, se retrouve seul, ne suit plus la classe et devient un élément perturbateur et gênant pour les autres enfants.

Pour ces enfants, une Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire (CTIS), à l'image de celles qui existent au Burkina Faso et dans d'autres pays, est plus appropriée à leurs spécificités et besoins. Même si, l'étude sur les CTIS au Burkina Faso démontre que leur impact en termes de socialisation est moindre comparativement à l'intégration directe dans une classe ordinaire, la prise de certaines dispositions qui favorisent les interactions entre les enfants de la CTIS et les autres engendre des effets majeurs en termes d'apprentissages didactiques et scolaires avec un rythme d'apprentissage adapté aux capacités des enfants (avec un soutien individualisé 100% ou presque du temps passé en classe).

Cet apprentissage soutenu et individualisé permettrait également de différencier avec le temps les enfants atteints de déficience intellectuelle et ceux souffrant de privation culturelle. Ces derniers pourraient alors plus tard réintégrer le circuit ordinaire de scolarisation.

Un des motifs principaux qui a poussé à privilégier le système d'enseignant itinérant est le problème du transport et des déplacements pour les enfants et leur famille. Il n'est malheureusement pas possible d'installer une CTIS dans chaque école. Néanmoins, la création de classes spécialisées positionnées dans des endroits stratégiques permettrait au moins à certains enfants de bénéficier d'un meilleur accompagnement scolaire.

Aucun système ne permet de couvrir l'ensemble des besoins en termes d'éducation des enfants en situation de handicap. Tous les dispositifs existants sont nécessaires et répondent à une partie des besoins. Ils sont de quatre types :

- L'enseignement en classe ordinaire sans autre soutien ;
- L'enseignement en classe ordinaire avec un soutien individualisé (les enseignants itinérants au Togo, les auxiliaires de vie scolaire en France) ;
- Les classes transitoires d'inclusion scolaire (CTIS) ;
- Les écoles et centres spécialisés (Envol, SEFRAH, école des sourds, etc.).

Trois (3) de ces dispositifs existent déjà au Togo, il ne manque que les CTIS qui permettraient au Togo de mieux répondre à ses ambitions « d'éducation pour tous ». Créer au moins une CTIS inciterait et sensibiliserait le ministère sur cet aspect. Les acteurs institutionnels rencontrés y sont favorables.

En ce qui concerne les enfants qui triplent la même classe (le CP1, donc le premier niveau du cycle primaire), la question se pose dans des termes similaires. Que peut-on faire si cette année encore ils n'arrivent pas à passer en classe supérieure ? Les laisser une quatrième année en CP1 n'est vraisemblablement pas la solution et ne fait que déplacer le problème dans le temps. A priori trois options semblent possibles :

- Les sortir purement et simplement du système scolaire (ils pourraient peut-être alors bénéficier du soutien en famille avec les agents RBC) ;
- Les réorienter en jardin d'enfants. Mais le problème de la limite d'âge se posera à un moment ou à un autre ;
- Les intégrer en CTIS.

4.5.2. Sur la vie sociale et comportementale des enfants

Que ce soient les parents ou les enseignants, tout le monde est unanime pour constater des progrès notoires chez les enfants. Les observations les plus répétées concernent :

- La diminution des comportements impulsifs et agressifs. Certains enfants jouent même le rôle d'arbitre maintenant si d'autres enfants se battent ;
- La diminution des frustrations et des pleurs. De fait, la plupart des enfants en situation de handicap rencontrés affichaient un beau sourire ;
- L'augmentation sensible des contacts sociaux, avec les autres enfants à l'école, avec les parents et la famille, avec le voisinage. Certains enfants qui refusaient de sortir auparavant sont maintenant devenus des leaders dans leur classe ;
- Diminution de la timidité ;
- Intégration des normes et règles sociales, adaptation à l'autre (respect, intégration de la notion de hiérarchie, etc.) ;
- L'enfant salue ses parents quand il rentre de l'école (il semble que beaucoup de parents soient sensibles sur ce point) ;
- Une plus grande participation à la vie familiale (ménage, cuisine, entretien des animaux, etc.) ;
- De nets progrès à propos de l'hygiène.

L'enfant sait que l'enseignant itinérant, à l'école comme dans sa famille, vient pour lui, ce qui le motive à faire des efforts.

Plusieurs parents ont évoqué le fait qu'auparavant l'enfant restait souvent seul et était agressif, frappait les autres enfants, ce qu'ils ne font plus aujourd'hui.

Aucun parent n'émet la moindre réserve sur les progrès de son enfant. Un père d'enfant aveugle résume le sentiment général dans cette phrase : « *Il y a eu de grands changements. Il faudrait la journée pour tout dire* ».

Plusieurs parents également louent les bienfaits des séances de kinésithérapie dont leur enfant a bénéficié durant la première phase du projet. Un père d'enfant déficient physique témoigne : « *C'est un miracle. Il ne marchait pas, ne parlait pas, ne demandait pas à manger. Même pour éliminer, il faisait là où il était. Aujourd'hui, il parle, salue, demande pour ses besoins et pour manger* ».

En revanche d'autres déplorent l'arrêt de ces séances de kinésithérapie, trop chères pour une bonne partie des familles. Leur enfant a régressé depuis. Certains commençaient à marcher et ne le font plus aujourd'hui.

4.5.3. Sur la famille

L'impact probablement le plus important sur les familles est ce que l'on appelle la croyance en la modifiabilité de leur enfant. La plupart ont exprimé le fait qu'avant l'intervention du projet, ils ne pensaient pas que leur enfant était capable de changer et d'évoluer. Ils laissaient souvent l'enfant seul et isolé, ne le sollicitaient pas ou très peu. « *Avoir un enfant handicapé, c'est comme si tu n'as pas d'enfant* » disait une mère.

Aujourd'hui, ils communiquent beaucoup plus avec lui, le font participer aux tâches ménagères, n'hésitent plus à sortir avec lui. Un père témoigne : « *Personne ne parlait avec lui avant, c'était un voyou. Il détachait les bêtes, jetait la nourriture, éteignait le feu. Aujourd'hui, il est beaucoup plus calme, il communique facilement et participe au ménage* ». Ainsi, les parents sont plus attentifs et attentionnés auprès de leur enfant. Les progrès constatés en matière d'hygiène l'attestent. Il

n'était pas rare auparavant que certains enfants soient très sales et restent tout le temps à même le sol.

Tous les parents sont optimistes quant au devenir de leur enfant, quelle que soit la nature de la déficience et son degré, à condition que l'appui apporté continue. Ils ont vu que des solutions existaient et ont repris espoir. Ils constatent que des personnes handicapées peuvent travailler et avoir une vie de famille. Ils sont rassurés pour eux-mêmes quand ils auront vieilli. Un père disait « *Mon enfant pourra me supporter quand je serai vieux* ».

Un autre point important est la déculpabilisation des parents, notamment des mères. Il est fréquent en effet qu'elles soient considérées comme responsables de la naissance de l'enfant handicapé. Les conflits parentaux dus à la présence d'un enfant handicapé ne sont pas rares. Le fait de ne plus cacher l'enfant, de voir ses progrès et de voir que plusieurs personnes s'intéressent à lui change progressivement ce sentiment. Certains parents ont même admis que les relations dans le couple sont bien meilleures depuis que leur enfant est pris en charge. Une mère disait être précédemment totalement découragée alors que maintenant elle s'amuse et rit avec son enfant.

Ils constatent également qu'ils ne sont pas seuls à éprouver de grandes difficultés, notamment grâce aux rencontres organisées entre parents qu'ils apprécient beaucoup. Ils ont même pris l'initiative de créer un club des parents (en cours de réalisation).

Le troisième impact majeur sur la famille et les parents est dû au fait que l'enfant ne soit plus toute la journée à la maison, et qu'il soit aujourd'hui plus autonome, ce qui permet plus facilement de le laisser seul ou sans surveillance. Beaucoup de parents, notamment les mères, se disent soulagées. Cela leur laisse plus de temps pour faire d'autres choses, en particulier les activités génératrices de revenus (travail au champ, vente de nourriture, etc.). Au-delà du bien-être des parents, l'impact peut donc être aussi financier et matériel. Sur ce point, les familles rencontrées n'ont pas fait référence à des surcoûts engendrés par la scolarisation de leur enfant.

En revanche, certaines familles ont exprimé exactement le contraire en déclarant un manque à gagner à cause du temps passé à « préparer » l'enfant le matin avant d'aller à l'école (toilette, habillage) et surtout pour l'accompagner à l'école (4 A/R par jour puisque l'enfant ne reste pas à l'école durant la pause de la mi-journée). Outre la fatigue pour certains parents qui portent leur enfant sur le dos jusqu'à l'école, ils n'ont plus de temps pour faire autre chose, ce qui nuit à leur travail et donc à leurs rentrées d'argent.

Pour les enseignants itinérants, tous les parents ou presque sont aujourd'hui plus impliqués et responsabilisés dans l'éducation de leur enfant. Eux-mêmes les informent aujourd'hui de ce qui ne va pas. Ils constatent d'ailleurs que les quelques enfants qui ne progressent pas ou peu sont ceux où des problèmes familiaux importants persistent (le plus souvent un des parents absent -parti ou décédé- l'autre peu présent pour diverses raisons).

Les relations entre les enseignants itinérants et les familles sont bonnes. Pour celles-ci, les enseignants sont les parents de leur enfant à leur place. Ils voient les problèmes et donnent des conseils, ils apportent toutes les informations sur l'enfant, ils viennent les voir, les motivent.

Les parents ont par contre exprimé de nombreux autres besoins. Trois demandes sont revenues beaucoup plus fréquemment que les autres :

- Des fournitures et livres scolaires ;
- Des vélos, soit pour l'enfant, soit pour accompagner l'enfant ;
- Avoir une cantine à l'école : A la fois pour nourrir leur enfant (beaucoup souffrent de malnutrition, y compris chez les enfants non handicapés) et pour réduire les trajets maison-école ;

- Reprendre les réunions de parents ;
- Reprendre les formations en langue des signes. Lors des premières formations, des documents ont été donnés aux familles pour leur permettre d'apprendre de nouveaux mots et progresser. Mais, la plupart trouve ce travail trop difficile. Les parents ont reçu 40h de formation en langue des signes. Il en faudrait le triple selon les enseignants des écoles spécialisées.

Les autres demandes formulées sont :

- Des tables de travail et des lampes pour que l'enfant puisse travailler à la maison ;
- Des vêtements ;
- Des aides pour la création d'une activité génératrice de revenus ;
- De l'appareillage (fauteuil roulant, déambulateur, etc.).

4.5.4. *Sur l'environnement*

Les enfants en situation de handicap ont de nombreux contacts avec les autres enfants à l'école. Les débuts ont été difficiles. Au départ, ils étaient rejetés, voire moqués et insultés (appelé par leur déficience, le fou, le sourd, etc.). Aujourd'hui, ces comportements ont disparu, et selon plusieurs professionnels, il est parfois difficile de savoir quels sont les enfants handicapés quand on les voit jouer dans l'école.

Certains enfants non handicapés accompagnent même à l'école les enfants déficients. D'après les enseignants, aucun enfant n'est resté isolé sur l'année. Spontanément, les enfants jouent ensemble pendant la récréation à divers jeux. Des manifestations communes, notamment en sport sont parfois organisées. Il a fallu seulement un trimestre pour que des liens positifs se développent et se créent entre les enfants.

Plusieurs études ont déjà été réalisées sur l'impact de la fréquentation régulière de personnes en situation de handicap par des personnes non déficientes. Toutes concluent aux mêmes résultats, à savoir :

- Une nette amélioration des relations entre les deux catégories de population ;
- Diminution, voire suppression du sentiment de gêne, voire de mal-être en présence d'une personne en situation de handicap ;
- Diminution des sentiments de pitié, de compassion ou de rejet ;
- Réduction des « fausses croyances évidentes » (parce que partagées socialement) à l'égard des personnes en situation de handicap.

Les mêmes constats sont faits ici. Ainsi, l'action contribue largement à la modification des représentations sociales dominantes à l'égard de cette population.

Beaucoup d'enfants et de parents ont relevé que l'attitude générale du voisinage envers leur enfant a changé. Auparavant ils étaient ignorés, aujourd'hui les voisins viennent voir l'enfant, discutent avec lui, prennent de ses nouvelles, se renseignent sur ses progrès, etc.

Selon les divers professionnels rencontrés, la tendance à dissimuler les enfants déficients est en net recul à Dapaong. Plusieurs familles qui n'ont pas été contactées par le projet se font connaître aujourd'hui.

L'impact en termes de socialisation est évident. Il fait l'unanimité absolue, parents comme professionnels. Cependant il est difficile de faire la part des choses entre les diverses activités

réalisées. Qu'est-ce qui est le fruit de la scolarisation des enfants, des séances de sensibilisation (beaucoup de parents et d'enseignants ont dit commencer à changer leur regard après ces sensibilisations), des séances de rééducation, de la modification d'attitudes des parents et de la famille en général, du fait que ces enfants deviennent un centre d'intérêt pour beaucoup alors qu'ils étaient souvent délaissés antérieurement ? Certainement tous ces éléments en même temps, chacun renforçant l'autre.

Cependant, il est vraisemblable que les principaux facteurs soient les modifications de la famille et de l'attention portée à ces enfants. C'est d'abord parce qu'on s'est intéressé à eux et qu'on a cru en leur potentialité, à commencer bien sûr par les parents, que ces enfants ont évolué. Plusieurs éléments étayaient cette hypothèse :

- Les aspects théoriques développés au début du rapport montrent l'importance des stimulations et de l'attention portée à l'enfant pour son développement harmonieux ;
- De nombreuses descriptions des enfants avant la mise en place du dispositif sont celles que l'on observe chez les enfants développant une structure abandonnique, et de fait, plusieurs conditions étaient réunies pour que ces dysfonctionnements apparaissent ;
- Les enseignants itinérants ont remarqué que les enfants qui progressent le moins sont ceux où des problèmes familiaux importants persistent ;
- Les enfants soutenus en famille par les agents RBC montrent des évolutions similaires en matière de comportement et de socialisation alors qu'ils ne sont pas scolarisés.

La stratégie du projet, en ne se focalisant pas exclusivement sur la scolarisation, semble donc être la bonne. La sensibilisation et le soutien aux familles sont des éléments essentiels de réussite. Les sensibilisations auprès des professionnels et des enfants l'ont été également, aux vues des résistances initiales observées.

Toutefois, il semble que les premiers concernés-les parents- ne conscientisent pas l'impact de leur changement d'attitudes à l'égard de leur enfant. En effet, ils attribuent tous les progrès de leur enfant à la scolarisation et au travail des enseignants itinérants, allant jusqu'à les identifier comme des parents de substitution.

Il serait donc important lors des prochaines visites des parents que les enseignants insistent sur ce point. Cela incitera les parents à être encore plus attentifs à leur enfant. Cela les valorise également dans leur rôle et contribue à leur responsabilisation. Les prochaines séances de sensibilisation devraient également insister sur l'importance des stimulations affectives et intellectuelles des parents.

Deux problèmes majeurs ont été relevés lors des entretiens :

- Les problèmes de malnutrition ;
- Les problèmes liés au temps passé à amener et ramener l'enfant à l'école qui pour certaines familles peut constituer une baisse de ressources financières, déjà limitées.

Il est probablement impossible pour le projet de prendre en compte les problèmes de malnutrition, d'autant qu'ils ne concernent pas que les enfants en situation de handicap. Pour autant, il est difficile d'ignorer l'insuffisance de réponse à un besoin aussi fondamental (le premier). Selon les enseignants itinérants, les trois quart des enfants ne mangent pas suffisamment et ne déjeunent pas le matin avant d'aller à l'école. Plusieurs enfants rencontrés souffrent de retard du développement suite à la malnutrition. De plus, un enfant dont le ventre est vide, outre le mal-être que cela occasionne, ne peut être pleinement réceptif aux apprentissages qu'il reçoit.

Quant aux problèmes de transport des enfants, une solution pourrait être de donner aux familles un vélo, comme a choisi de le faire le programme du Burkina Faso. Les temps de déplacements seraient réduits, ce qui diminuerait le problème sans l'éliminer pour autant. Il semble que la difficulté vienne surtout du fait que l'enfant ne reste pas à l'école durant la coupure de la mi-journée.

Une bonne option serait donc que les enfants puissent rester à l'école toute la journée en étant nourris sur place. Il faudrait donc pouvoir rechercher une solution dans ce sens. Les pistes d'exploration sont à trouver, par exemple en atelier de réflexion. En voici quelques unes :

- Chercher un financement complémentaire, un partenariat, un projet connexe ;
- Faire appel à la solidarité locale (comité de quartier, association de parents d'élèves, sponsor, bénévolat ...) pour une aide aux familles (nourriture, transport, garde des enfants ...) ;
- Inciter les familles proches géographiquement à s'entraider pour le transport.

Dans plusieurs pays, mais en général d'un niveau de développement supérieur, les associations ont opté pour l'utilisation d'un minibus via des financements externes (don, subvention, projet).

4.6. Evaluation globale du dispositif

Tableau n°8 : Tableau des résultats de l'évaluation des acteurs du dispositif

27 personnes rencontrées ont apprécié le dispositif selon les critères classiquement utilisés dans l'évaluation des projets. Les résultats sont regroupés dans le tableau suivant.

	Enseignants spécialisés 5	Enseignants itinérants 3	Directeurs d'écoles 6	Enseignants classes ordinaires 7	Acteurs institutionnels 6	Moyenne
Pertinence	10	8,7	8,3	8,9	8,8	8,9
Efficacité	7,4	6,7	6,8	8	7,8	7,3
Efficienc	8,6	6	9	7,7	7,3	7,7
Impact sur enfants	8,4	8,7	8,2	9	8	8,5
Impact sur enseignants				8,9	7,3	8,1
Pérennité	3,2	4,3	6,2	7	6,5	5,4
Moyenne sur 10	7,5	6,9	7,7	8,3	7,6	

4.6.1. La pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact

Les enseignants des classes ordinaires sont ceux qui sont soutenus par les enseignants itinérants. Les acteurs les plus concernés par le dispositif sont d'un côté les plus optimistes (moyenne à 8,3 pour les enseignants des classes ordinaires) et les plus pessimistes (moyenne à 6,9 pour les enseignants itinérants). Tous les autres acteurs ont des résultats très proches (7,5 – 7,6 et 7,7). Les enseignants des classes ordinaires sont les premiers bénéficiaires du dispositif parmi les professionnels, et les enseignants itinérants sont les plus exposés aux obstacles et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'action, ce qui explique peut-être ces résultats.

C'est la pertinence et l'impact du dispositif qui recueillent les meilleurs scores et la pérennité qui obtient les résultats les plus faibles. Pour améliorer les cinq premiers critères les acteurs

recommandent surtout d'augmenter le nombre d'enseignants itinérants et de renforcer leurs compétences. Leurs autres préconisations sont :

- Doter les écoles de plus de matériel ;
- Diminuer les effectifs des classes ;
- Motiver les enseignants (itinérants et des classes ordinaires) : Primes ;
- Isoler les enfants déficients intellectuels qui perturbent trop les classes ;
- Faire plus de formation en langue des signes pour les parents et les enfants concernés ;
- Impliquer d'autres ONG dans le projet.

Tous ces points ont été traités dans le diagnostic du dispositif.

4.6.2. La pérennité

Quant à la pérennité, tous attendent des instances centrales un plus grand engagement. L'engagement de la DRE est apprécié, par contre tous les acteurs sont unanimes pour déplorer le manque d'implication du ministère, notamment sur la reconnaissance du statut d'enseignant itinérant et sur l'absence de moyens donnés (primes de motivation y compris). La plupart estime que si HI arrêtaient maintenant, tout le système s'écroulerait rapidement.

Les acteurs institutionnels rencontrés sont les premiers à recommander une plus forte mobilisation des autorités centrales. Certains préconisent de les « harceler », seule méthode de reconnaissance pour les groupes minoritaires, tandis que d'autres suggèrent de les « bombarder » d'informations. La DRE reconnaît son rôle dans cette démarche, mais sollicite le soutien de HI et de la Fetaph. Il est vrai que la distance qui sépare Dapaong de Lomé ne facilite pas cette mobilisation. C'est pourquoi une personne relais au sein de l'équipe HI de Lomé serait un atout important pour aller dans ce sens.

Comme dit précédemment, il est encore trop tôt pour espérer un transfert de prise en charge vers l'Etat. La pérennité se décline en trois composantes : Institutionnelle, technique et financière.

Les bases d'une pérennité institutionnelle sont présentes puisque les acteurs locaux sont clairement engagés dans l'action et les enseignants itinérants des enseignants de l'Etat. Mais leur nombre est insuffisant pour que celui-ci leur reconnaisse un statut spécifique. De plus, les priorités de l'Education Nationale sont nombreuses et concernent une grande majorité des enfants. Les contraintes financières du ministère le pousseront à privilégier les actions qui touchent le plus grand nombre.

Néanmoins, la période semble propice. Les réformes en cours de l'Education Nationale sont importantes, de gros efforts sont consentis. L'éducation inclusive en fait partie mais elle en est encore au stade de l'ébauche. Le projet quant à lui en est dans sa deuxième phase et a déjà de solides arguments concrets et opérationnels à avancer. Il bénéficie maintenant de résultats qui peuvent être diffusés et communiqués. Il est en phase de duplication à Kara. Il est connu et apprécié par certains acteurs institutionnels dans la capitale.

C'est justement pourquoi il est important de mettre en priorité dès maintenant la sensibilisation et la mobilisation des autorités centrales, en sachant qu'il faudra encore plusieurs années avant d'envisager un transfert complet de prise en charge. Une troisième, voire une quatrième phase seront probablement nécessaires pour finaliser le processus en cours. Si l'évolution de l'action le permet, l'extension du dispositif aux autres niveaux scolaires devra être ultérieurement envisagée. D'abord au préscolaire pour poser les bases psychologiques et scolaires, ce qui devrait renforcer

les résultats en primaire, puis au secondaire, une fois que le primaire sera consolidé, enfin vers la formation professionnelle.

Selon le directeur national de l'enseignement préscolaire et primaire, il est prévu d'intégrer cette année un module sur l'éducation inclusive dans le cursus de formation. C'est une opportunité qui permettra à HI d'instaurer des liens plus opérationnels avec les instances centrales. Le directeur pense également que l'Etat investira, mais après une étude de faisabilité et en tirant les leçons de l'expérience de HI. Il serait intéressant d'inciter le ministère à créer un service d'éducation inclusive qui pourrait plus tard devenir une direction.

La pérennité technique est amorcée, elle reste à consolider. Le projet est encore récent et doit faire face à de nombreux défis. La stratégie de formation utilisée lors de la première phase doit être développée et adaptée aux ambitions de la deuxième phase afin de répondre aux divers obstacles identifiés. Il s'agit là d'un vaste chantier, peut-être le plus important de cette seconde phase, qui doit essayer de concilier avec ses moyens deux objectifs souvent antagonistes : La quantité pour toucher un maximum d'enfants et la qualité pour assurer un accompagnement performant.

La coordination et le monitoring permettent une bonne évaluation de l'effectivité (déplacements, logistique, suivi des dépenses, etc.). Ils sont, comme la stratégie de formation, à adapter aujourd'hui en ce qui concerne l'efficacité, afin de ne pas passer à côté de problèmes comme la présence en classe d'enfant avec un enseignant non formé à sa déficience. Cette tâche peut dès aujourd'hui être assurée par les coordinateurs, inspecteurs et directeurs.

La pérennité financière dépendra de l'évolution de l'implication du ministère. Pour les frais récurrents au moins, elle est déjà en grande partie assurée puisque les salaires des professionnels concernés sont pris en charge par l'état. On pourrait enfin parler ici de « pérennité sociologique », en référence aux modifications induites par le projet sur les représentations sociales envers les personnes en situation de handicap, le regard porté par les parents sur leur enfant déficient ... C'est l'avantage d'une petite commune dont le projet a su pleinement tirer partie. Les actions réalisées et les nombreuses sensibilisations réalisées ont eu un réel impact dans ce domaine. On peut penser que toutes les personnes qui ont modifié leur vision des personnes en situation de handicap ne les regarderont plus jamais comme avant.

4.7. Les limites et difficultés du dispositif

4.7.1. La stratégie de formation des enseignants itinérants

Jusqu'à présent, tous les enseignants, itinérants ou non, ont reçu les mêmes formations. Dans la mesure où les enseignants itinérants ne peuvent accompagner un enfant en permanence durant sa scolarité, l'intérêt de cette stratégie de formation est conçu pour permettre aux enseignants des classes ordinaires de pouvoir travailler malgré tout avec ces enfants. Cependant, dans la deuxième phase du projet, une approche différenciée doit être envisagée.

- Parce qu'il n'est pas possible de former tous les enseignants dans les divers domaines suggérés, pour diverses raisons (stratégiques, administratives, opérationnelles, financières, etc.) ;
- Parce que les enseignants itinérants sont censés appuyer les autres enseignants, ils doivent donc être plus qualifiés, sinon leur spécificité perdrait beaucoup de sa raison d'être.

La priorité doit être mise sur les enseignants itinérants, qui pourront ensuite transmettre pour partie leurs connaissances et expériences aux enseignants des classes ordinaires. Compte-tenu de leur faible nombre (3), une manière d'optimiser les coûts de formation par personne serait d'y associer les conseillers pédagogiques et éventuellement les nouveaux enseignants de la commune

de Kara. Au-delà des avantages matériels, les enseignants de Kara seraient ainsi rapidement formés après leurs prises de fonction et les conseillers pourraient également diffuser leurs nouvelles connaissances.

Malgré tout, des séances courtes d'initiation dans divers domaines (notamment la psychologie de l'enfant) à l'intention des enseignants de classe ordinaire permettraient de minimiser le risque de désengagement de leur part, en se déchargeant de leurs responsabilités envers les enfants en situation de handicap sur l'enseignant itinérant, considéré comme le seul compétent.

Le contexte et les moyens ne permettent pas de faire des enseignants itinérants des spécialistes pointus hautement qualifiés. Les formations doivent donc être adaptées aux contraintes locales, comme elles l'ont été jusqu'à présent : Allégées et simplifiées, allant à l'essentiel, pragmatiques (ce qui n'exclut pas des apports purement théoriques, mais reliés à la pratique et aux situations rencontrées), courtes (quelques jours d'affilée tout au plus).

La présence actuelle et pour au moins un an de la volontaire à Dapaong, éducatrice spécialisée de formation, est un atout majeur pour le programme dans ce domaine. Elle est en effet en mesure de répondre aux principaux besoins de formation pour ce qui touche aux sciences humaines et à la psychologie.

Une autre question concerne la spécialisation des enseignants itinérants. Est-il préférable qu'ils n'interviennent qu'auprès d'enfants atteints de mêmes déficiences ou peuvent-ils travailler quelle que soit la déficience de l'enfant ?

S'ils travaillaient dans des CTIS (classes transitoires d'inclusion scolaire) comme cela se fait au Burkina et dans plusieurs autres pays comme la France), la réponse serait clairement en faveur d'une spécialisation. Dans le cas présent, les avantages et inconvénients de chaque formule sont moins clairs.

A l'exception du braille et de la langue des signes, la plupart des formations proposées peuvent être communes et profiter aux enseignants quelle que soit la situation rencontrée (certains enseignants de classe ordinaire ont d'ailleurs reçu les deux formations). Cela offrirait plusieurs avantages :

- Les enseignants itinérants seraient plus polyvalents et plus en mesure de s'adapter à diverses situations ;
- Pouvant intervenir auprès de plus d'enfants dans une même école, cela diminuerait leurs temps de déplacements ce qui aurait plusieurs conséquences :
 - Augmenter les temps de présence auprès des enfants ou le nombre d'enfants suivis. Il arrive que 2 ou 3 enfants atteints de déficiences différentes soient dans la même classe. Le même enseignant pourrait alors suivre tous les enfants sans bouger de la classe ;
 - Diminuer les frais de transport, l'inconfort des déplacements (état des routes et des pistes) et les risques d'accident.

Un atelier participatif avec les acteurs concernés pourrait être entrepris afin de mettre à plat tous les points forts et faibles et la faisabilité de chaque option pour effectuer le meilleur choix.

4.7.2. La formation des enseignants ordinaires

Les enseignants des classes inclusives sont quelquefois démunis et impuissants face aux difficultés de ces enfants. Une initiation à la psychologie de l'enfant (développement affectif et intellectuel au moins) offrirait plusieurs avantages :

- Elle leur permettrait de mieux comprendre les problèmes psychologiques et comportementaux des enfants ;
- Ce qui leur permettrait également de trouver des réponses plus appropriées, aussi bien dans l'immédiat que sur le moyen et long terme ;
- Il est difficile d'être régulièrement et fréquemment confronté à l'impulsivité et l'agression de l'autre, cette agressivité étant souvent perçue comme dirigée contre soi personnellement. En comprendre les causes permet de mieux gérer ces tensions.

Une formation en pédagogie, si possible spécialisée, est une autre priorité. Au-delà des difficultés d'apprentissage de ces enfants, rappelons que pendant une quinzaine d'années, les enseignants n'ont pas été formés à leur métier (fermeture des écoles normales d'instituteurs). Cela concernerait 75% des enseignants du primaire actuellement en poste. Les faiblesses pédagogiques du système éducatif Togolais ont d'ailleurs souvent été pointées par les interviewés. Les enseignants itinérants ainsi formés pourraient contribuer à améliorer la prestation pédagogique des autres enseignants qui profiteraient à tous les enfants, handicapés ou non.

Cette approche pédagogique pourrait être conçue en trois modules :

- Un module commun à tous les types de déficience qui reprend les principes essentiels de la pédagogie spécialisée ;
- Un module adapté aux spécificités des enfants déficients sensoriels ;
- Un module adapté aux spécificités des enfants déficients intellectuels.

Une formation en projet individualisé apporterait également une plus-value sensible dans la qualité de l'accompagnement des enseignants itinérants. Malgré l'obligation de suivre le programme scolaire, elle favoriserait une approche plus distanciée des problèmes, une vision plus globale de l'enfant, des stratégies d'apprentissages progressives sur le moyen et long terme. En complément des formations sur le développement de l'enfant, elle faciliterait également l'identification des difficultés cognitives et affectives principales de l'enfant qui peuvent être la cause de nombreux autres problèmes en cascade, et ainsi agir plus sur les causes que sur les symptômes.

Un renforcement des compétences en braille et plus particulièrement en langue des signes est aussi souhaitable. Pour apporter aux enseignants un vocabulaire plus riche, développer quantitativement et qualitativement les communications et les échanges avec les enfants, mais aussi pour pouvoir l'enseigner aux autres (enfants comme enseignants). Maîtriser une discipline ne signifie pas savoir l'enseigner, et la maîtrise de la langue des signes nécessite plusieurs années et une pratique régulière.

Une formation en mobilité et orientation à destination des enfants aveugles et malvoyants serait aussi profitable. Ces formations cherchent à développer les capacités de représentation mentale, d'orientation dans l'espace, de mémorisation de trajets, à se donner des repères, à identifier et contourner les obstacles, etc. Ces compétences sont essentielles pour l'enfant afin de développer son autonomie, lui permettre de se déplacer plus et plus librement, et contribuer ainsi à son intégration sociale.

Une jeune fille aveugle de 12 ans rencontrée en entretien (Gawalé Boukari, qui a fait l'objet d'un portrait d'enfant dans le cadre de cette étude) est capable d'aller seule de chez elle à l'école. Le trajet est de plusieurs kilomètres, passe par des chemins étroits au milieu de champs de maïs, une route à traverser et des pistes en latérite avant d'arriver à l'école. Son père est aveugle et sa mère malvoyante.

Un des formateurs du SEFRAH est formé dans cette discipline. Puisqu'une personne ressource existe dans ce domaine sur place, deux options sont possibles :

- Les enfants déficients visuels avant d'intégrer une classe ordinaire sont censé passer par un stage de six mois au SEFRAH durant lequel ils apprennent le braille mais la durée de cette la formation se réduit d'année en année pour raison de difficultés financières rencontrées par le SEFRAH. Il serait important d'examiner la possibilité de revoir à la hausse la durée de ce stage pour éviter aux élèves déficients visuels les difficultés d'apprentissage dans l'école inclusive.
- Ce formateur du SEFRAH peut lui-même former les enseignants itinérants.

La première option semble préférable :

- Elle allège le poids des formations à prévoir pour les enseignants itinérants ;
- Il n'est pas certain que les enseignants itinérants puissent former les enfants en mobilité et orientation dans le cadre prédéfini des apprentissages scolaires.

Puisque les enseignants itinérants sont amenés à travailler parfois également avec les familles, une initiation au fonctionnement et à l'accompagnement familial pourrait aussi les aider. Si une formation est réalisée auprès des agents RBC beaucoup plus concernés par le soutien en famille, les enseignants itinérants pourraient y participer.

Les enseignants en braille du SEFRAH préconisent également pour les enseignants itinérants une formation à l'utilisation des machines Perkins, qui permettent d'écrire manuellement des documents en braille.

Les propositions faites de formation dans les domaines paramédicaux (orthophonie, audiologie, kinésithérapie, secourisme) paraissent peu appropriées au contexte présent, tant les autres besoins sont importants. Par ailleurs, il s'agit d'enseignants qui n'ont pas vocation à intervenir dans ce champ bien que les besoins soient réels. Les réponses sont à chercher ailleurs (partenariat avec les structures médicales locales).

4.7.3. Le fonctionnement et l'organisation des enseignants itinérants

Les enseignants itinérants passent d'une école à l'autre selon un planning défini à l'avance. Les enseignants des classes ordinaires dans lesquels ils passent sont avertis de cette visite bien qu'il arrive quelquefois que l'information ne soit pas transmise. L'enseignant s'assoit auprès de l'enfant et travaille avec lui pour l'aider à suivre le programme scolaire pendant que l'enseignant de la classe continue à faire son cours normalement. A la fin du cours, pendant la récréation, il échange avec l'enseignant de la classe sur l'enfant, transmet ses observations, et donne éventuellement quelques conseils et termes en langue des signes ou en braille. Une fiche de visite est signée.

Les enseignants des classes ordinaires sont satisfaits de ce fonctionnement. Ils apprécient le soutien apporté par les enseignants itinérants et souhaiteraient qu'ils puissent passer plus de temps avec les enfants (deux fois par semaine au lieu d'une).

En revanche les débuts ont été qualifiés de difficile pour une bonne partie d'entre eux. Ils percevaient au départ les enseignants itinérants comme des inspecteurs, des surveillants, des « gendarmes » susceptibles de les sanctionner. Certains craignaient aussi que sa présence ne perturbe la classe ou que ses demandes contrarient le suivi du programme à respecter. Mais ces soupçons se sont vite effacés une fois qu'ils ont compris le rôle des enseignants itinérants, qui se sont attachés également à les rassurer sur ces points.

Ils sont au clair sur la double fonction des enseignants itinérants (soutien à l'enfant et à l'enseignant). En revanche, les directeurs d'école lors de l'entretien n'ont parlé que du soutien à l'enseignant.

Les enseignants itinérants estiment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues des classes ordinaires. C'est en matière de calcul qu'ils reçoivent le plus de demandes pédagogiques. Ils font remonter les besoins en matériel qui leur sont transmis. Lorsque l'enfant accompagné passe en classe supérieure, l'enseignant le suit dans son parcours. L'ensemble de la classe est sensibilisée à l'arrivée de l'enfant et le directeur est informé.

Les enseignants itinérants ont à leur disposition deux types d'outils :

- Ceux qui permettent l'organisation et le suivi de leurs activités : Description de poste ; Journal des déplacements, rapport d'activité, emploi du temps, etc ;
- Ceux qui les aident dans l'accompagnement de l'enfant : Dossier initial de l'enfant ; Compte-rendu de visite d'enfant ; Fiche de bilan scolaire de l'enfant ; Projet individualisé.

Il semble que les directeurs manquent d'informations sur le dispositif. Ils connaissent mal les fonctions de ces professionnels, pensent qu'ils sont suffisamment formés (sauf en ce qui concerne « l'observation de la classe » qui ne rentre pas a priori dans leurs tâches), ne connaissent pas leurs outils de travail, n'ont pas d'information sur le suivi et l'évolution des enfants concernés.

La description de poste pourrait être mise à jour, certaines activités ne se déroulent pas aujourd'hui telles que prévues initialement.

La fiche de bilan scolaire est très complète sur les aspects comportementaux. Elle pourrait être développée sur les aspects purement scolaires (apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, etc.). Une fois les principales formations des enseignants itinérants réalisées, il serait profitable de reprendre cette fiche afin de l'adapter et de la mettre à jour sur des aspects plus psychologiques et relationnels en y associant les principaux concernés.

Si une fois complétée cette fiche s'avère un peu trop « lourde », certains items déjà existants peuvent peut-être être supprimés en analysant avec les enseignants l'intérêt de chacun d'eux pour le suivi et l'accompagnement de l'enfant.

Dans une approche constructive, il serait préférable de mettre les réussites de l'enfant avant ses difficultés dans le rapport mensuel.

Les enseignants itinérants ont très peu fait référence aux projets individualisés lors des entretiens, ce qui confirme l'intérêt de les former dans ce sens. La démarche de projet n'est pas intuitive et facile. C'est souvent l'outil que les travailleurs sociaux (au sens large) ont le plus de mal à s'approprier. Il est pourtant un outil essentiel, ne serait-ce que pour dépasser la gestion de la situation immédiate et raisonner sur le moyen et le long terme.

A ce jour, les évaluations faites sur les évolutions des enfants sont de deux types :

- Le passage (ou pas) en classe supérieure ;
- L'appréciation des enseignants itinérants, qui se retrouvent donc d'une certaine façon juge et partie.

Un regard plus extérieur serait donc utile. Pour ce faire, il est possible d'associer les conseillers pédagogiques à la mise à jour des outils de suivi des enfants utilisés par les enseignants itinérants. Il serait alors plus facile de leur proposer ensuite de contribuer de leur côté aux évaluations des enfants suivis.

Il arrive que certains enseignants des classes ordinaires se retrouvent avec des enfants dont la déficience ne correspond pas aux formations qu'ils ont reçues (un enfant sourd avec un enseignant formé en braille par exemple). Ce point nécessite une grande vigilance car dans ce cas, l'enfant se retrouve seul et livré à lui-même en l'absence de l'enseignant itinérant, soit 95% du temps passé en classe.

4.7.4. *Le diagnostic des déficiences*

La difficulté de diagnostic exact des déficiences par les enseignants itinérants est une illustration parfaite de la méconnaissance des types de déficience et de l'insuffisance de leur formation. Il est parfois difficile pour un enseignant itinérant de dire avec précision de quel type de déficience est victime un élève et de faire une distinction nette à l'intérieur de la même catégorie de déficience.

En guide d'exemple, une enseignante chargée des déficiences intellectuelles signale que la majorité de ces enfants sont identifiés comme étant des IMC (infirmité motrice cérébrale) avec une déficience intellectuelle associée. On parle dans ce cas d'IMOC (infirmité motrice d'origine cérébrale), terme inconnu des enseignants. Il est probable que certains de ces enfants soient réellement des IMC souffrant en parallèle de privation culturelle plutôt que de déficience intellectuelle. La surreprésentation de ce type d'enfant dans la catégorie déficience intellectuelle pose problème. La plupart des études sur le handicap dans le monde montrent que les personnes atteintes de déficience intellectuelle (seule) représentent 30 à 50% de la population globale des personnes en situation de handicap. Ils représentent moins de 10% des enfants suivis par les enseignants itinérants, ce qui laisse penser qu'ils ont été peu ou mal identifiés.

Ce problème d'identification de la déficience intellectuelle est commun à beaucoup de pays. Il s'explique par l'absence de spécialistes pour diagnostiquer ces déficiences, les médecins n'étant pas formés dans ce sens. Par ailleurs, la grande majorité des déficients intellectuels (85%) souffrent d'une déficience légère qui peut ne pas être reconnue. Enfin, les déficiences et troubles mentaux, plus que les autres, génèrent des sentiments de culpabilité chez les parents et de méfiance dans la population, qui amènent plus fréquemment à dissimuler ces enfants en situation de handicap que d'autres.

Bien que les problèmes liés à la pédagogie et à la gestion des comportements instables aient primé lors des entretiens, les premières demandes de formation exprimées concernent toujours la langue des signes et le braille. Il semble que les enseignants itinérants ne perçoivent pas avec précision leurs besoins. Ils expriment clairement leurs difficultés mais parfois ne savent pas dans quelle direction chercher les réponses. Dans une moindre mesure, cette remarque est également vraie pour tous les autres enseignants (spécialisés et des classes ordinaires).

Les problèmes de comportement concernent environ la moitié des enfants suivis par les enseignants itinérants, plus particulièrement ceux atteints de déficience intellectuelle. Selon eux, les résultats scolaires sont fortement corrélés aux problèmes comportementaux. Ils n'en comprennent pas les origines (pour l'essentiel, liées aux nombreuses frustrations vécues, au manque de reconnaissance sociale et à une mauvaise image de soi), ce qui ne les aide pas à trouver les bonnes réponses.

Ils cherchent des réponses aux symptômes plutôt qu'aux causes, dans une appréhension des problèmes du type constat → réponse sans analyse. L'exemple donné le plus significatif a été celui d'un enfant qui ne parle pas, sauf dans certaines situations très particulières. La réponse proposée par l'enseignant a été l'orientation vers un orthophoniste, donc une réponse médicale inappropriée face à un problème psychologique (connu des spécialistes).

4.8. Recommandations et pistes d'action

4.8.1. La formation des enseignants et la réorganisation du dispositif des enseignants itinérants

La formation des enseignants constitue un enjeu majeur du succès de l'éducation inclusive. L'état des lieux a constaté que la formation des enseignants itinérants et des enseignants des classes ordinaires se fait en même temps sur les mêmes contenus alors que les cahiers des deux catégories d'enseignants diffèrent. Certes tous les enseignants ont presque le même background mais les exigences par rapport à l'accompagnement des enfants en situation de handicap nécessitent que les enseignants itinérants bénéficient de formations plus approfondies. En effet, ils doivent à la fois interagir avec l'enfant en situation de handicap, les autres élèves, le maître et la famille de l'élève souffrant de déficience. Les contenus de formations devant être adaptés aux exigences des cahiers des charges, il convient d'adapter à chaque profil d'enseignants les formations convenant au cahier de charges retenu. Il est fort compréhensible que certaines formations se fassent en tronc commun (par exemple l'introduction à l'éducation inclusive et à la notion de handicap, la pédagogie différenciée, la motricité, les généralités sur la psychologie de l'enfant handicapé, etc.) Certains modules doivent cependant être approfondis avec les enseignants itinérants comme l'orthophonie, la psychologie de l'enfant handicapé, etc.

Recommandation N°1 : Concevoir un atelier participatif avec les personnes concernées pour camper les contenus de formations des enseignants itinérants et des enseignants ordinaires. Il s'agira de s'accorder sur une stratégie de formation sur le moyen et long terme (minimum sur la durée du projet), de définir le choix le plus pertinent pour s'assurer la qualité des appuis et tenir compte des ressources disponibles : Enseignants itinérants polyvalents ? Spécialisation par niveau scolaire ? Polyvalence des enseignants des classes ordinaires ? Quels contenus pour les formations des enseignants itinérants et des enseignants des classes ordinaires ? Etc (HI+DRE)

Recommandation N°2 : Former les enseignants itinérants et les conseillers pédagogiques, éventuellement en y associant ceux de Kara, en psychologie de l'enfant, pédagogie spécialisée et projets éducatifs individualisés ainsi qu'en mobilité et orientation. Ces formations peuvent être assurées par la volontaire présente à Dapaong avec le soutien des structures spécialisées (HI+SEFRAH, Ecole des Sourds).

Recommandation N°3 : Renforcer les compétences de tous les enseignants en langue de signes et en braille par niveau de classe. Ces formations peuvent être assurées par le SEFRAH et l'école des sourds, comme les précédentes. En revanche, les termes de référence doivent insister sur l'approche pédagogique à utiliser, si besoin en aidant les écoles spécialisées (HI)

Recommandation N°4 : Initier les enseignants des classes ordinaires en psychologie de l'enfant handicapé et plus particulièrement sur les spécificités des enfants atteints de déficience (HI+volontaire).

Recommandation N°5 : Former les enseignants itinérants en accompagnement des familles avec les agents RBC chargés du soutien en famille (HI+volontaire)

Recommandation N°6 : Suivre et le cas échéant appuyer le ministère dans l'intégration d'un module sur l'éducation inclusive dans la formation initiale des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs (HI+ DRE).

4.8.2. *L'interaction entre les différents acteurs de l'école*

Recommandation N°7 : Renforcer et valoriser la place des conseillers pédagogiques en les impliquant davantage dans le suivi et l'évaluation des enfants ainsi que dans la formation des enseignants des classes ordinaires et des enseignants itinérants (DRE+HI).

Recommandation N°8 : Formaliser les échanges entre les enseignants itinérants, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques (DRE).

4.8.3. *Contenus de formation et programmes scolaires*

Recommandation N°9 : Introduire l'initiation des enfants déficients visuels en mobilité et orientation dans les contenus des apprentissages (HI, SEFRAH, DRE)

Recommandation N°10 : Compléter la fiche bilan scolaire sur des aspects plus scolaires et la revoir après les formations des enseignants itinérants en les associant à ces modifications avec les conseillers pédagogiques (HI+Inspection+Enseignants itinérants).

4.8.4. *La motivation et le plan de carrière des enseignants*

Recommandation N°11 : Mettre à jour la description de poste (fonctions et fonctionnement) des enseignants itinérants en insistant sur les résultats attendus de leurs fonctions. Ce cahier des charges devra être validé avec les enseignants, l'Inspection de l'enseignement primaire publique et la DRE (DRE+Inspection).

Recommandation N°12 : Poursuivre avec le plaidoyer sur la création d'un statut d'enseignants spécialisés au Togo pour parvenir à terme à obtenir la reconnaissance du statut des enseignants itinérants (HI+autres PTF+DRE)

4.8.5. *Le continuum de formation et d'insertion*

Recommandation N°13 : Entrer en concertation avec les centres de formation et les établissements secondaires les plus proches des écoles inclusives pour préparer l'insertion ultérieure des enfants à la fin de leur cycle en fonction des aptitudes et de leurs demandes (HI, DRE)

4.8.6. *Suivi et évaluation*

Recommandation N°14 : Soutenir le coordinateur dans la conception d'une base de données des acteurs intervenant dans l'éducation. Au-delà de ses aspects informatifs souhaités par le coordinateur, elle pourrait être un outil facilitateur de coordination et de regroupement des moyens (HI).

4.8.7. *Partenariats et dialogue politique*

Recommandation N°15 : Renforcer le plaidoyer sur les partenariats (actions communes et cofinancements) avec d'autres associations et ONG locales et internationales en vue d'un financement plus dans l'éducation. Plusieurs personnes rencontrées ont notamment évoqué un rapprochement entre HI et Born Fonden (HI+DRE+Inspection)

Recommandation N°16 : Adapter l'expérience des CTIS du Burkina Faso pour les enfants déficients intellectuels au Togo en impliquant davantage l'Etat togolais. Une telle initiative, au-

delà de sa pertinence sur la prise en compte des enfants déficients intellectuels permet de mettre en pratique les possibilités de mutualisation entre les programmes développés au plan régional (HI).

Recommandation N°17 : Réintroduire si possible les séances de kinésithérapie pour certains enfants qui en ont besoin en impliquant les services de santé les plus proches de sorte à garantir à terme l'appropriation de cette pratique et le rapprochement des soins aux élèves concernés (y compris dans le soutien en famille). Des séances répétées et précoces sont susceptibles de supprimer les déficiences motrices. Ces séances contribueraient alors plus à une prévention du handicap qu'à sa rééducation (HI).

4.8.8. Formation des parents d'élèves

Recommandation N°18 : Soutenir la mise en place du « club des parents » en cours de création à leur propre initiative. Un tel cadre de rencontre offre l'occasion à certains parents d'échanger sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'accompagnement de leurs enfants et de trouver des solutions auprès des pairs (HI).

Recommandation N°19 : Introduire dans la formation des parents d'enfants en situation de handicap la problématique de la stimulation affective et intellectuelle des enfants (HI).

Recommandation N°20 : Systématiser l'initiation en langue des signes pour les parents et les enfants des classes ordinaires (HI)

5. LE DISPOSITIF DU SOUTIEN EN FAMILLE

5.1. Origines et fondements du dispositif

La mise en œuvre de la première expérience de soutien en famille a démarré en 2010. L'activité visait à répondre au déficit de couverture éducative à l'endroit des enfants vivant avec une déficience très sévère et ne pouvant être scolarisés dans le cadre des dispositifs d'inclusion actuels promus dans le système scolaire.

L'activité de soutien en famille a été développée avec le soutien d'un ergothérapeute, recruté au sein du projet pour une période d'un an. L'ergothérapie est une profession paramédicale signifiant « thérapie par l'activité/travail ». Elle se base sur le principe que l'activité est facteur de bonne santé. L'ergothérapie rend la personne active et actrice dans son environnement avec pour objectif principal la diminution des situations de handicap que rencontre la personne. Ainsi, l'ergothérapeute peut intervenir auprès de la personne en la faisant progresser, en développant ses capacités physiques, gestuelles, cognitives, mais peut également intervenir auprès de son environnement (matériel, architectural, humain) pour en diminuer les obstacles.

Le dispositif du soutien en famille est complémentaire de celui des enseignants itinérants et de l'école traditionnelle. Il s'inscrit dans une logique d'inclusion d'une catégorie de personnes en situation de handicap, objet d'une double exclusion³⁶ encore plus prononcée que pour les autres types de handicap. Il n'a pas pour priorité l'acquisition de contenus scolaires mais d'apporter au sein de la famille une nouvelle dynamique qui améliore la qualité de vie de ces enfants et de leur environnement de vie. Le soutien en famille se focalise sur le développement de l'autonomie de l'enfant, le changement de regard de la famille et de la communauté vis-à-vis du handicap. Ce dispositif permet de rendre l'éducation effectivement « inclusive » et « pour tous » en élargissant la vision communément partagée de l'éducation et en mettant en cause le schéma de pensée traditionnelle et cloisonné qui renvoie l'éducation systématiquement au cadre scolaire.

Le dispositif de soutien en famille a pour objectifs de : (i) assurer le suivi en famille des enfants non scolarisés ; (ii) renforcer les compétences des agents communautaires dans le suivi des enfants non scolarisés ; et (iii) renforcer les capacités des familles à prendre en charge leur enfant.

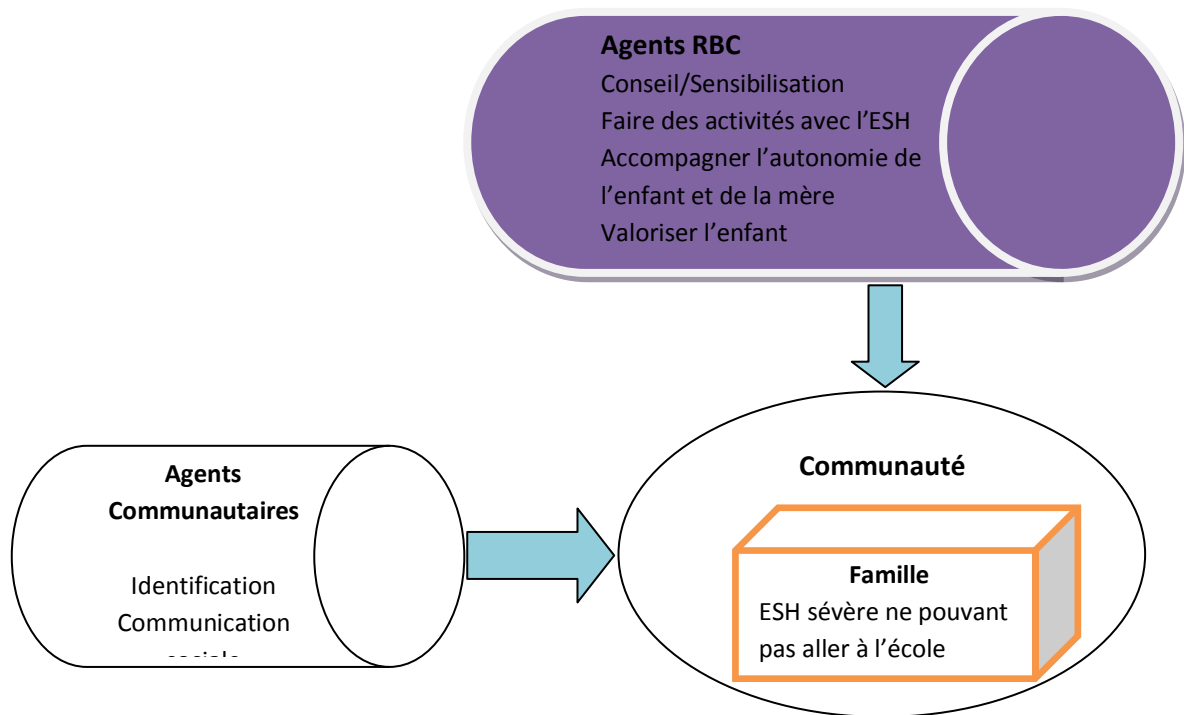
De tels objectifs peuvent paraître décalés dans un projet qui met en avant le droit à l'éducation pour chaque enfant. Cependant, si une certaine frange de la population enfantine n'a pas accès au système scolaire, des mesures tendant à les aider à acquérir un minimum d'autonomie et d'interaction avec leur famille constituent une forme d'éducation ou une passerelle qui peut favoriser plus tard l'accès à l'éducation par certains d'entre eux.

Le dispositif de soutien en famille recourt aux agents de Réadaptation à Base Communautaire communément appelés agents RBC. Ces agents relèvent directement de l'Association des Personnes Handicapées Motivées de Tône (APHMOTO) avec qui HI a signé une convention de partenariat.

L'intervention des agents RBC fait suite aux activités de sensibilisation et d'identification menées en amont par les agents communautaires de l'APHMOTO.

³⁶ Les enfants handicapés moteurs et intellectuels lourds sont davantage exclus par la société et les dispositifs éducatifs traditionnels

Graphique n°3 : Dispositif de soutien en famille



5.2. Des profils hétérogènes et des motivations partagées

Les agents RBC sont de profils et de niveaux hétérogènes variant entre le BEPC(2) et le BAC (1). Initialement au nombre de quatre (4) dans le projet pilote 2009-2011, les agents RBC sont recrutés sans test par cooptation par l'APHMOTO³⁷ ou par les communautés auprès desquelles ils travaillent. Ils étaient chargés de toutes les activités du projet dans les communautés (identification, sensibilisation, etc.). En 2010 ils ont participé au test du soutien en famille. C'est à partir de la seconde phase que les agents RBC ont été scindés en deux profils :

- les agents communautaires (chargés de l'identification, sensibilisation, etc.) ;
- et les agents RBC chargés à temps plein du soutien en famille.

Les origines professionnelles des agents RBC sont hétérogènes, allant de la communication commerciale, à l'animation communautaire :

- D. est titulaire du BAC de l'enseignement secondaire au Togo. Il a travaillé comme agent marketing pendant un an puis comme agent d'identification et animateur communautaire auprès d'APHMOTO avant d'intégrer en 2010 le projet de soutien en famille en collaboration avec l'ergothérapeute de HI.
- J. a le niveau secondaire des collèves. Il a travaillé comme agent communautaire auprès de projets du Ministère de la Santé puis auprès de la Croix Rouge comme secouriste. Son itinéraire initial ne le prédisposait pas à la tâche d'agent de soutien, c'est la communauté auprès de laquelle il travaille en ce moment qui l'a poussé à devenir agent RBC.

Au-delà de la recherche d'un emploi rémunéré, les agents RBC sont motivés par les effets de leur action, l'écoute des parents, l'écho de leur intervention auprès de personnes extérieures aux

³⁷ APHMOTO est le partenaire opérationnel principal du projet Education Inclusive développé par Handicap International au Togo

familles ainsi que le constat de l'accroissement de la demande de soutien formulée par d'autres parents.

Ce constat confirme bien entendu leur engagement mais aussi la pertinence de leur action auprès des familles suivies. Il s'agit pour eux de jouer leur partition dans la construction d'une société fondée sur l'égalité des chances des enfants conformément à la constitution togolaise et de contribuer à stimuler une nouvelle vision sur le handicap et la situation des enfants handicapés.

5.3. Des formations initiales adaptées mais de durée et de contenus hétérogènes

La formation des agents RBC constitue un maillon clef du succès du soutien en famille. La fonction de soutien en famille réalisée par les agents RBC fait appel à la polyvalence du fait de la complexité des handicaps sévères. Un enfant soutenu en famille cumule à lui seul un nœud de déficiences complexes dont la prise en charge nécessite parfois l'intervention de différents corps de métiers (santé, psychologue, appareillage, etc).

Tableau N°9: Tableau des contenus de formation des agents RBC

Contenus	Durée	Agents
Formation en éducation inclusive	1 semaine	D.+J.
Langue des signes	1 semaine	D.
Braille	1 semaine	J.
Identification des ESH	1 semaine	J. +D.
Développement de l'enfant	3 jours	J. +D.
Développement de la motricité	3 jours	J. +D.
Orthophonie	1 semaine	J. +D.
Installation adaptée	2 jours	J. +D.
Conception de matériel adapté	10 jours	D.
Une formation sur la méthode d'animation GRAP (groupe de Recherche, d'appui à l'Autopromotion des populations)		
Les gestes simples de kinésithérapie	4 jours	D.
Le suivi en appareillage	3 jours	D.

Comme on le constate à la lecture du tableau, les formations des agents RBC sont disparates et de courte durée. Aucun agent RBC n'a été formé dans une école spécialisée ou dans un cycle complet de formation technique spécifique liée à la prise en charge des handicaps lourds comme la santé ou la nutrition. Ce manque de formation était compensé en 2010 par l'appui d'un volontaire spécialisé en ergothérapie et est, depuis 2012, compensé par la présence d'une volontaire, éducatrice spécialisée.

Même si les agents RBC se disent satisfaits des formations reçues, ils reconnaissent aussi leur impuissance face à certaines situations ou demandes des parents sur le terrain faute de formation. C'est par exemple le cas de la nutrition ou de certains soins. Dans les familles démunies, les agents RBC évoquent le manque de savoir sur une utilisation rationnelle des denrées disponibles pour une alimentation saine.

Comme le dit D., « *Le développement des compétences des familles dans la nutrition des enfants est indispensable. Même si des denrées existent il est difficile pour certaines familles de parvenir à assurer à l'enfant, déjà affaibli par le handicap, une nutrition équilibrée. L'agent RBC peut être en même temps un agent d'appui à la nutrition des ESH* »

Aussi, la mise en place d'un dispositif de formation des agents RBC reste une préoccupation majeure.

5.3.1. *Des formations continues rares, mais complétées par un appui au quotidien*

De l'ensemble des formations citées, aucun recyclage n'est fait. Les agents RBC sont parfois limités dans l'exercice de leurs fonctions par des demandes auxquelles ils ne peuvent pas satisfaire faute de compétences. Au-delà des compétences techniques, l'accompagnement d'enfants en situation de handicap requiert des qualifications professionnelles mais aussi et surtout des qualités personnelles renvoyant à la perception que l'on a des notions de droit et d'égalité entre les hommes.

Les enseignants comme les agents RBC insistent tous sans exception sur les qualifications suivantes :

- Avoir un bon tempérament ;
- Faire preuve de patience ;
- Avoir une capacité d'écoute des parents ;
- Etre un bon communicateur ;
- Avoir de l'amour pour les ESH et faire don de soi ;
- Etre ferme par moment pour ne pas céder à la compassion ;
- Avoir une forte conscience professionnelle pour aller jusqu'au bout de son engagement.

5.4. Les outils de travail des agents RBC

Les outils de travail des agents RBC sont constitués de différentes fiches de suivi. Chaque ESH dispose d'un dossier ouvert à son nom. Ce dossier tient lieu de carnet de bord pour faciliter l'accompagnement et donner une information exacte à toute personne pouvant intervenir auprès de l'ESH :

La fiche Bilan : permet le suivi des capacités de et des faiblesses de l'ESH et permet d'agir sur son potentiel pour améliorer ses capacités. Le premier outil de travail de l'agent RBC est le bilan qui consiste à faire le point sur le profil de l'enfant, ses capacités à un moment donné et les évolutions ultérieures. L'outil bilan, mis en place à partir d'une expérience tentée au Cambodge fait partie d'une démarche classique d'un professionnel paramédical, pour pouvoir mesurer les progrès. Le bilan permet de faire un état des lieux global des compétences de l'enfant et des difficultés de la famille de sorte à dégager les pistes d'intervention.

La fiche de projet éducatif individualisé : Elle est préparée et complétée environ 1 ou 2 mois après le début du soutien d'un enfant : évaluation des capacités, histoire de l'enfant (séances rencontres). Après 2 ou 3 séances de travail, l'agent RBC rédige le PEI en collaboration avec la famille. Elle définit les actions et les échanges à mener avec la famille soutenue.

La fiche de suivi : Conçue avec les agents communautaires appuyés de l'ergothérapeute, La fiche suivi définit les actions menées à chaque séance ainsi que des commentaires et recommandations pour la séance suivante. Elle a un rôle de « pense-bête »³⁸ et permet de suivre l'évolution de

³⁸ Le soutien en famille de l'enfant handicapé au Togo, juin 2011

chaque enfant, l'implication de la famille et l'application des recommandations. La fiche de suivi de l'enfant est remplie à chaque séance de soutien en famille avec pour objectifs de :

- Synthétiser les informations d'une séance (observées, fournies par la famille, recommandations données à la famille, etc) ;
- Mettre en évidence l'évolution (de l'enfant, de la famille, etc.) ;
- Permettre de cadrer le suivi dans le temps, et, a posteriori, d'en avoir une vision globale et générale dans l'environnement (lieu, installation de l'enfant, matériel ; etc.).

La fiche de l'histoire de l'ESH : Permet de voir l'origine du handicap, les causes et les actions/soins apportés avant l'intervention du projet.

Au-delà des fiches, les agents RBC utilisent aussi des jouets adaptés et conçus pour l'éveil des enfants. Les agents RBC conçoivent eux-mêmes à partir des matériaux locaux, des outils adaptés comme les barres parallèles pour l'apprentissage de la mobilité.

Le temps de séjour dans une famille soutenue est de 2 heures par séance dont 1 heure d'activités proprement dites. Chaque enfant bénéficie d'une séance par semaine. L'agent RBC couvre deux (2) enfants par jour.

Si personne ne doute de l'utilité des documents existants, leur utilisation semble complexe. Les agents RBC recommandent leur simplification pour faciliter leur réutilisation.

5.5. Rôles et responsabilité des différents acteurs du dispositif

5.5.1. La famille

Le rôle de la famille est déterminant. L'accompagnement d'un ESH est l'occasion pour la famille de développer la confiance en soi pour la prise en charge des enfants. Malgré l'amour maternel, des mamans d'ESH reconnaissent la difficulté de faire face à la stigmatisation de l'extérieur.

5.5.2. Handicap International

HI est quasiment la seule structure au Togo à intervenir sur la problématique du soutien en famille. En 2009 l'expérience de l'appui de l'ergothérapeute a été un facteur déclencheur de la mise en place du dispositif. Ainsi, l'ONG a un rôle de partenaire technique et financier mais assure également le dialogue politique tant au niveau central qu'au niveau déconcentré. Au niveau opérationnel, HI a signé des conventions de partenariat avec les OSC et écoles privées en charge de l'éducation spécialisée pour s'assurer la préparation des ESH à intégrer l'école ordinaire (Envol, SEFRAH, l'école des sourds de Dapaong, etc). De nos jours, l'appui d'une volontaire en éducation spécialisée permet d'assurer la formation continue des agents de réadaptation à base communautaire dans les domaines des sciences de l'éducation et de la psychologie des enfants en situation de handicap.

La présence de la volontaire est ressentie par les agents RBC comme une suite logique de l'appui de l'ergothérapeute. Son accompagnement consiste en des formations à l'adresse des services étatiques et des agents RBC, à l'amélioration de la planification et de la capitalisation des expériences ainsi qu'au suivi de l'exécution du programme.

Cependant, il convient de mentionner que le contrat d'appui de la volontaire est de durée insuffisante au regard des besoins du programme.

5.5.3. APHMOTO et les agents RBC

APHMOTO assure la mise à disposition des Agents RBC à travers un protocole signé avec HI. L'Association dispose par ailleurs d'agents communautaires bénévoles qui participent à l'identification dans les communautés. Les agents communautaires bénévoles sont responsables de :

- L'identification des ESH et des enquêtes sociales ;
- La sensibilisation sur les droits des PSH ;
- Le soutien/accompagnement des familles d'ESH et des ESH dans leur développement psychomoteur et psychosocial ;
- Le suivi des ESH scolarisés dans les familles ;
- Le suivi sanitaire des ESH ;
- L'orientation et la formation professionnelle des ESH auprès d'artisans et centres de formation (32 inscrits en formation professionnelle).

Les agents RBC (voir 5.4.) sont accompagnés dans leurs fonctions par une volontaire spécialisée (voir sous 5.5.2).

5.5.4. L'Etat togolais

Le rôle de l'Etat s'exprime à travers l'intervention du Ministère de la Santé et du Ministère de l'Action Sociale. Sur le terrain, les services de santé contribuent aux soins de rééducation des ESH. Plusieurs enfants bénéficient de soins et sont suivis d'un point de vue sanitaire. Cependant la faiblesse réside dans le manque de liens entre l'activité soins et l'activité de soutien en famille.

Le Ministère de l'Action Sociale (MAS) dispose d'une direction des personnes handicapées et qui joue un rôle très important dans l'appui à l'élaboration de textes en faveur de la promotion des personnes handicapés ou de personnels techniques compétents dans l'accompagnement psychosocial des personnes handicapées. Cette structure est malheureusement absente du dispositif de soutien en famille.

5.6. La valeur ajoutée du dispositif

Le soutien en famille participe de la mise en pratique de la vision intégratrice et holistique de l'éducation qui aborde directement les problématiques liées à l'éducation, à la santé, à l'hygiène, au développement de la confiance en soi de l'enfant et des parents. L'approche permet de prendre effectivement en compte les laissés-pour-compte du système éducatif formel dont l'inadaptation à la demande sociale est récurrente.

Au plan collectif, le soutien en famille vient remettre entièrement en question les perceptions traditionnelles de la communauté vis-à-vis du handicap lourd à l'origine de la diabolisation des ESH et même de leurs parents. La participation de la communauté à l'éducation de l'ESH lourd est confirmée par les propos de trois (3) mamans rencontrées au cours des entretiens. Selon la maman de Nimombé, « Depuis que les agents RBC viennent vers moi, les habitants du village ont commencé à s'ouvrir progressivement à mon égard et à l'égard de mon enfant. Beaucoup de personnes âgées et des enfants s'arrêtent ici pour jouer avec lui approcher le jeu qui a été conçu pour son éveil. Pendant longtemps, certains interdisaient à leur enfants de passer à côté de mon habitation et d'autres se détournaient la tête dès lors que je me mettais à l'extérieur avec mon enfants»

Au plan de l'effet dans les activités de la famille, le renforcement de l'autonomie et de l'éveil des ESH assure aux parents, surtout à la mère un minimum de gain de temps pour exercer des activités génératrices de revenus ou simplement de profiter d'un moment d'épanouissement social.

Au plan individuel de l'enfant handicapé, c'est l'éveil et le gain d'autonomie de l'enfant qui sont cités par les parents comme une retombée bénéfique. Une des valeurs ajoutées les plus inattendues est l'insertion scolaire de certains enfants accompagnés.

Le cas de Julien est révélateur de la valeur ajoutée de l'accompagnement en famille. Julien est un enfant handicapé mental léger doublé d'une déficience motrice. A la suite de d'une année d'accompagnement en famille, Julien a été inscrit en première année d'école primaire. Une deuxième année d'accompagnement au cours de sa scolarité par un agent de réadaptation à base communautaire permet de renforcer son autonomie et de lui faciliter des acquisitions scolaires. Dans une situation ordinaire, Julien était voué à rester à la maison, sans école et probablement marginalisé au fur et à mesure qu'il grandirait.



Julien à droite, en compagnie de son frère et de sa sœur

5.6.1. Les contraintes et les limites

La formation des agents RBC

La formation des agents RBC est insuffisante et hétérogène en termes de contenus et de durée. Engagés comme bénévoles, les agents ne bénéficient d'aucune sécurité sociale et donc obligés de pratiquer d'autres activités « pour joindre les deux bouts ». Cette situation engendre déjà des mécontentements qui pourraient être à l'origine de départs vers des offres plus prometteuses nonobstant leur degré de motivation élevé. L'absence de formation continue est compensée par

l'appui d'une volontaire qui travail au quotidien avec les agents RBC. La qualité de cet appui est reconnue et appréciée par les agents RBC tant au niveau théorique qu'au plan pratique dans le domaine de l'éducation des enfants handicapés

Les agents RBC se sentent par ailleurs limités dans leur intervention par un déficit de compétences dans des domaines spécifiques comme la nutrition, la santé, etc. Le suivi de Nimombé, enfants déficient moteur qui vit dans le village de Namontong à une dizaine de kilomètres de Dapaong est illustratif. Jeune de 15 ans qui paraît physiquement en avoir 7 ou 8, il est très maigre avec des muscles atrophiés. Nimombé accuse un important retard de croissance et rencontre aussi des problèmes de nutrition avec des conséquences graves sur sa croissance. Nimombé est accompagné par D. qui ne dispose d'aucune formation en nutrition ni en santé. La même situation est observable dans le cas du soutien en famille de Martine âgée de 11 ans vivant dans la ville de Dapaong et suivi par J qui ne dispose pas non plus de formation en santé.

L'application des recommandations/conseils faites par les agents RBC et leur application

La non application ou l'application défailante des recommandations faites par les agents RBC ralentit dans certains cas les effets de l'accompagnement des familles. Ce constat s'explique par différents facteurs dont l'analphabétisme des parents ou le sentiment de pitié vis-à-vis de l'ESH.

La participation indispensable de l'enfant tout comme celle des autres membres de la famille et de la communauté sont requises car l'évolution de l'autonomie de l'enfant en situation de handicap dépend de tout son entourage immédiat et de celle de toute la communauté entière.

La communication a donc un rôle central pour faciliter l'acquisition des réflexes de parole et de mobilité qui dépend fortement des exemples reçus des autres. L'implication d'autres enfants proches de l'ESH dans l'appropriation de certains gestes simples participent efficacement à son épanouissement et à son éveil.

Les difficultés financières des familles d'ESH

Les difficultés financières de certaines familles constituent une contrainte majeure à la prise en charge de certaines dépenses indispensables dans le cadre du soutien en famille. En effet, des familles n'hésitent pas à solliciter un appui en soutien matériel quand bien-même l'approche de HI se préoccupe de faire accepter le principe de la contribution et de son rôle. Le degré de pauvreté financière contraint parfois des parents à sacrifier l'achat de savons ou de produits d'entretien pour s'assurer les repas. Ces choix sont certes indispensables mais contribuent à limiter le développement psychomoteur de certains enfants. Selon Jean (un agent RBC) « l'acquisition de certains objets qui peuvent paraître superflus participent de l'apprentissage et du développement de l'autonomie de l'ESH au regard des gestes liés à l'utilisation de cet objet. L'acquisition d'un pot pour les toilettes d'un ESH par exemple est une occasion d'apprentissage de certaines gestes simples comme par exemple l'expression de la demande pour aller aux toilettes. Pourtant il est parfois des situations où les parents sont tellement démunis qu'ils ont de la peine à satisfaire à l'acquisition de cet objet.

Le partenariat

Le champ de l'éducation inclusive est dominé par les organisations de la société civile et du privé. Ces structures ont développé une expertise au fil des années. Pour l'instant, l'Etat ne joue aucun rôle dans le dispositif.

L'expérience du dispositif de soutien en famille est une première au Togo dans le cadre de l'éducation inclusive. Handicap International est la seule structure à Dapaong qui s'investit sur ce sujet. De ce fait, elle est la seule qui assure le financement de l'ensemble du dispositif comme il est le cas dans l'expérience des enseignants itinérants. L'insuffisance d'intervenants et d'offres

dans le soutien en famille le rend marginal. Le partenariat avec l'Etat est quasi inexistant. Le dispositif est supporté presque entièrement par HI, les organisations partenaires et les communautés.

Le partenariat avec des structures étatiques comme la santé est déterminant pour l'accompagnement du dispositif au regard de la santé fragile des ESH sévères nécessitant des soins parfois coûteux pour les familles. Ne disposant d'aucune mutuelle de santé, les parents préfèrent recourir à la pharmacopée traditionnelle plutôt que de se présenter au centre de santé. Le développement d'un partenariat avec des structures d'assurances sociales ou la création de mutuelles de santé pourrait alléger le fardeau des parents.

Par ailleurs, il s'avère que même inscrit dans la dynamique de l'éducation inclusive, aucun lien n'existe entre le dispositif de soutien en famille et l'école formelle. Pourtant de tels partenariats restent possibles en matière de formation des agents RBC. Certes ces agents n'ont pas une fonction éducative dans le sens propre du terme mais des échanges avec les enseignants itinérants ne peuvent qu'avoir une valeur ajoutée en termes de partage d'expériences.

5.7. Recommandations

Recommandation N°1 : Systématiser un plan de formation intégrant un minimum de compétences en matière de santé pour les agents RBC.

Recommandation N°2 : Concevoir et valider un contenu de formation pour les agents RBC en y intégrant la nutrition à côté des autres thèmes retenus et définir une durée minimale pour chacun des contenus de formation et les recyclages des agents RBC.

Recommandation N°3 : Accroître le plaidoyer pour la prise en charge des ESH lourds dans le dispositif d'Education inclusive.

Recommandation N°4 : Impliquer les services de santé de proximité pour lier l'activité de soins des ESH avec celle du soutien en famille.

Recommandation N°5 : Elargir le champ de l'expérimentation du soutien en famille pour mieux évaluer ses effets/impacts en termes de développement de l'autonomie des enfants mais aussi d'insertion dans le système scolaire. L'implication de la volontaire spécialiste en éducation spécialisée est déterminante pour la mise en œuvre de cette recommandation.

Recommandation N°6 : Mener un plaidoyer soutenu auprès de l'Etat de sorte à pouvoir offrir un statut et une sécurité sociale aux agents volontaires ou bénévoles (agents RBC)

6. RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES

Recommandations	Hypothèses	Actions concrètes	Acteurs leaders
<p>Recommandation n°1 : Faire un bilan exhaustif des trois (3) dispositifs en mettant l'accent sur le développement des ressources humaines (formations initiales et complémentaires, structures de formation, recyclages, etc) avec en toile de mire, l'élaboration d'un programme de renforcement des capacités des enseignants disponibles sur le terrain et des agents de réhabilitation à base communautaire.</p>	<p>L'EI inclusive est un enjeu commun aux 2 pays voire à l'ensemble de la sous-région. L'étude constate que chacun des deux pays développe des expériences très intéressantes qui gagneraient à s'interpénétrer. Le dispositif du Togo permet de couvrir toute l'envergure de l'EI et oriente sur une nouvelle vision du concept de l'éducation. Une telle démarche ne peut qu'enrichir le Burkina pour lequel l'EI est intimement liée à la sphère scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir dans le cadre de l'évaluation de 2014, la valeur ajoutée de chaque dispositif et faire des propositions concrètes des pistes d'enrichissement mutuel des expériences respectives • Définir les axes de collaboration à approfondir dans le cadre du partenariat régional 	<p>HI, MENA, équipe d'évaluation, DRES</p>
<p>Recommandation n° 2 : Systématiser les passerelles effectives qui permettent aux ESH de passer de l'éducation formelle primaire au secondaire ou dans des circuits de formation socioprofessionnelle qui les préparent à l'emploi salarié ou à l'auto-emploi.</p>	<p>La préparation à l'emploi est un axe stratégique qui renforce l'insertion ultérieure des PSH et qui motivera davantage d'ESH à se faire scolariser. Savoir lire et écrire est une condition minimale d'employabilité mais pas une condition suffisante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concertation avec les établissements secondaires, les structures de formation professionnelle et les artisans du milieu • Formation des enseignants et des formateurs sur l'EI 	<p>CEB/MENA, DRES, HI,</p>
<p>Recommandation n° 3 : Faire une étude approfondie des coûts de l'éducation et de la formation des ESH pour mieux maîtriser les conditions de la gratuité de l'éducation inclusive.</p>	<p>L'éducation inclusive étant largement subventionnée par HI, on pose l'hypothèse que les acteurs ne se préoccupent pas de savoir exactement quels sont les coûts réellement engagés depuis l'éducation de base jusqu'à la formation professionnelle. Le succès mitigé de la tentative de collecte des données chiffrées sur le terrain confirme cette hypothèse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer l'analyse des coûts dans l'évaluation de 2014. • Préparer cette analyse en mettant à disposition par pays l'ensemble des éléments qui entrent en ligne de compte de la budgétisation des actions de l'EI. 	<p>Coordination HI+ bureaux pays</p>

<p>Recommandation n°4 : Accompagner la structuration de réseaux d'acteurs en éducation inclusive au Togo et à la définition d'un plan d'action impliquant l'ensemble des intervenants en EI au Burkina Faso :</p>	<p>L'absence de l'éducation inclusive dans les axes stratégiques du développement de l'éducation est une conséquence de la faiblesse du dialogue politique des organisations de la Société civile intervenant dans le secteur. Certes HI fait le plaidoyer au niveau national mais son actions ne saurait substituer le dialogue politique des OSC nationales qui doivent se montrer plus solidaires et plus structurées dans leurs interventions en EI. Au Burkina Faso, malgré l'existence légale du Réseau de Promotion de l'Education Inclusive(REPEI), les intervenants en EI agissent sans concertation véritable ni réflexions prospective sur une mise en commun de certaines pratiques (coûts, stratégies de formation des enseignants, plateforme de dialogue politique avec l'Etat, etc). La situation est similaire au Togo où il n'existe pas pour l'instant de coordination des organisations de la Société Civile du domaine de l'EI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner un diagnostique du fonctionnement du REPEI au Burkina Faso et l'élaboration d'un plan d'action focalisé sur les enjeux véritables du développement de l'EI. • Accompagner les organisations de la Société civile et du privé au Togo à se structurer en réseau de promoteurs de l'EI. • Prévoir un appui financier au fonctionnement d'un tel réseau en fonction des activités retenues 	<p>Coordination HI+Bureaux pays, DDEB et DRES</p>
--	--	---	---

CONCLUSION

L'étude de référence s'est concentrée sur la description des dispositifs sur base d'une observation directe sur le terrain, des échanges et l'exploitation des documents clés du projet.

En général, les cadres juridiques sont bien circonscrits et favorables à la prise en charge des PSH dans l'éducation et dans la vie en générale. Des difficultés liées à la carence de décrets d'application demeurent aux côtés des contraintes liées aux effets de l'analphabétisme qui limite les recours et la production de jurisprudences en la matière.

Les trois (3) dispositifs, mis en place avec l'appui de HI et de quelques ONG partenaires ne semblent pas être des enjeux majeurs pour le Burkina Faso et le Togo nonobstant l'omniprésence du leitmotiv sur l'éducation inclusive dans les discours.

L'étude de référence a conclu sur la pertinence des trois (3) dispositifs qui sont complémentaires et permettent de couvrir les besoins de tous les enfants au moyen d'un système véritablement articulé. En effet, si le dispositif des CTIS et CI et celui des enseignants itinérants s'inscrivent dans le cadre formel de l'école classique, ils laissent de côté les enfants qui sont confrontés à des handicaps de type sévère. Le dispositif du soutien en famille vient donc compléter les deux (2) premiers et ouvre une brèche sur la révision des conceptions traditionnelles de l'éducation, souvent renvoyée à l'acquisition de connaissances et de savoirs dans un cadre scolaire.

Les effets majeurs des dispositifs de scolarisation des ESH sont observables dans le changement des mentalités en faveur de la valorisation des ESH même de handicaps lourds. Une telle évolution donne les chances de pouvoir construire, à terme, des sociétés plus tolérantes, acceptant le handicap et qui ne le considèrent plus comme une « malédiction ».

Dans les dispositifs des CTIS et CI, le manque de statut des enseignants ainsi que la qualité de leur formation sont des facteurs négatifs non négligeables qui jouent sur la motivation des enseignants avec un risque majeur de pénaliser le dispositif. En effet, la formation des enseignants se caractérise par son irrégularité, ses contenus hétérogènes et des durées de formation très variables.

La faible implication de l'Etat dans les deux (2) pays en matière de financement est une caractéristique majeure qui limite les perspectives de pérennité du fait du manque d'appropriation par les collectivités territoriales et le caractère limité dans le temps et dans l'espace des projets. Au niveau des CTIS et CI, on note déjà que certaines formations n'ont pu être reconduites faute de financement par choix stratégique du partenaire financier.

Plusieurs partenariats sont encore à construire notamment avec les services de santé, d'action sociale et des structures de formation du monde rural. La formation professionnelle et l'insertion dans le secondaire sont des axes prioritaires en vue de la construction d'un véritable continuum d'éducation, de formation et d'insertion des ESH.

Les trois (3) dispositifs développés par HI mettent à nu les limites des stratégies élaborées pour atteindre l'éducation pour tous d'ici 2015 et appellent à une révision des schémas traditionnels de pensée en faveur de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- 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
- Agence Française de Développement : *Note d'Initiatives ONG/Convention Programme*
- 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
- Handicap International/Burkina Faso: *La scolarisation des enfants sourds et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso*; juin 2011
- Handicap International/Casablanca : *Le soutien en famille au service de l'enfant handicapé*, Mai 2011
- Handicap International/Casablanca: *L'accompagnement de projets personnalisés de scolarisation des enfants en situation de handicap: capitalisation d'une expérience Education inclusive dans la région du Grand Casablanca*, juin 2011
- Handicap International/Dapaong : *Le soutien en famille au service de l'enfant handicapé/document de capitalisation*; novembre 2011
- Handicap International/Dapaong : *Système d'enseignants itinérants/document de capitalisation*; novembre 2011
- Handicap International/Dapaong/Togo: Etude de faisabilité pour la scolarisation des enfants handicapés dans les régions du Togo*, Mai 2011
- Handicap International/Dapaong: *Matériel adapté pour l'éducation des enfants handicapés/document de capitalisation*; décembre 2011
- Ignace Sandwidi/ICI: *Etude Portant sur le Dispositif des Classes Transitoires d'Intégration Scolaire*; Janvier 2009
- Joséphine NARE et Souleymane OUEDRAOGO: *Rapport de l'atelier multipartenarial 1 sur les Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire (CTIS) et les Classes Inclusives (CI) de Tanghin Dassouri*; juin 2012
- KERE Abdoul Moumouni et OUEDRAOGO Souleymane : *Rapport de la première session d'initiation des enfants déficients auditifs en langues de signes* ; mai 2012
- Ministère de l'Action Sociale du Togo: *Loi N°2004-2005 relative à la protection sociale des personnes handicapées*
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Burkina Faso : *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoA) ; rapport national du Burkina Faso*, 42p (2008)
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Burkina Faso: *Guide du formateur enseignant en éducation inclusive* ; juillet 2012
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Burkina Faso: *Manuel du formateur en éducation inclusive*, juillet 2012
- Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation/Togo : *Arrêté N°87/MEPSA/CAB/SG portant organisation interne du Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation /Togo: *Plan National éducation pour tous 2005-2015*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation du Togo: *Arrêté interministériel N°007/MEF/MEPSA, portant création, organisation et fonctionnement des comités de gestion des écoles primaires publiques, 20 juin 2010*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation du Togo : *Plan Régionale de l'Education /Savane 2011-2013; décembre 2010*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation du Togo: *Plan sectoriel de l'Education 2010-2020; Relever le défis du développement économique, social et culturel; mars 2010*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation du Togo : *Déclaration de Politique sectorielle de l'éducation; juin 2009*

Ministère des enseignements Primaire et secondaire et de l'Alphabétisation et Aide et Action Togo : *Projet EPT Togo (composante3): Réduire les disparités géographiques et de genre de scolarisation au Togo; mars 2008*

The African Child Policy Forum (ACPF): *Budgétiser pour les Enfants en Afrique: La Rhétorique, la Réalité et le Tableau de Bord; Supplément au Rapport Africain sur le Bien-être de l'Enfant; 2011*

UNESCO: *L'Éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir, document de référence de la 48ème Conférence Internationale de l'Education, 2008*

UNESCO: *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation; 2009*

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

ANNEXES

Annexe 1: Termes de référence de la mission



TERMES DE REFERENCE

**DE L'ETUDE DE REFERENCE SUR LES DISPOSITIFS DE SCOLARISATION DES ENFANTS
HANDICAPES MIS EN PLACE AU TOGO ET AU BURKINA FASO**

***Dans le cadre du projet : Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par
l'Education (APPEHL)***

Durée du Projet : 3 ans (2012 - 2014)

1. Contexte

a) Au niveau régional

Handicap International est une organisation non gouvernementale spécialisée dans le domaine du handicap et elle a la mission d'agir et de militer pour la restauration des capacités d'agir des personnes en situation de handicap, par l'amélioration des conditions de vie et la participation sociale. Handicap International est convaincu que l'éducation est le principal moteur de développement humain, économique et social, qui bénéficie à la fois à l'individu et à la société dans son ensemble.

L'accès à l'éducation pour les enfants handicapés en Afrique de l'Ouest est très peu développé. L'absence de données fiables sur la situation des personnes handicapées dans cette région, et notamment sur les enfants, ne permet pas d'avoir une estimation précise de l'accès des enfants handicapés à l'école. Toutefois, les enquêtes conduites localement dans le cadre de nos interventions révèlent que moins de 5% des enfants handicapés sont scolarisés. Plusieurs facteurs l'expliquent : les instituteurs sont réticents à accueillir dans leurs classes les enfants handicapés et ont peu de compétences pour cela ; les parents méconnaissent les capacités de leurs enfants ; la communauté ne leur en reconnaît aucune ; les politiques publiques ne prennent pas suffisamment en compte la dimension inclusive de l'éducation.

A travers le **programme APPEHL** (Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education), Handicap International promeut l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés et contribue ainsi à l'atteinte de l'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) n°2 : «*Assurer l'éducation pour tous*». Par le développement d'une approche inclusive, l'organisation et ses partenaires participent également à faciliter l'accès de tous les groupes marginalisés à un système éducatif de qualité.

Le programme régional APPEHL qui a démarré le 01 janvier 2012 et dont la date de clôture prévue est le 31 décembre 2014, est localisé en Afrique de l'Ouest : Burkina Faso, Régions du Centre et Centre Est ; Libéria, Région I ; Mali, région de Sikasso ; Niger, Communauté Urbaine de Niamey ; Sénégal, Casamance ; Togo, Région des Savanes - Commune de Dapaong. L'angle régional d'APPEHL tient compte de la similarité des contextes et répond au besoin d'intégrer les acquis nationaux dans une dynamique régionale pour travailler autour de valeurs et d'outils communs et partagés, tout en reconnaissant à chaque pays ses spécificités et ses particularités.

Dans ce programme régional, deux pays, le Togo et le Burkina Faso ont développé des dispositifs innovants d'inclusion scolaire depuis plusieurs années. Ces dispositifs visent principalement des enfants ayant des déficiences dites « lourdes » (déficiences auditive et visuelle, déficience intellectuelle et déficience motrice d'origine cérébrale). Dans un système éducatif inclusif, ils peuvent être considérés comme des services de support à l'inclusion, car ils travaillent à la fois sur les besoins éducatifs spécifiques des enfants en situation de handicap et veillent à permettre aux enfants d'être inclus dans l'école ordinaire.

Ces dispositifs sont les objets de l'étude qui sera menée en deux temps :

- L'étude de référence : Collecte d'informations en 2012 (objet des présents TDR)
- L'étude d'efficacité : Mesure de la progression et évaluation en 2014

b) Au Burkina Faso

Depuis une dizaine d'années déjà, Handicap International accompagne le Ministère de l'Education Nationale du Burkina Faso pour une meilleure prise en compte des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans le système scolaire ordinaire. Dans l'optique de contribuer à réduire les difficultés de scolarisation des enfants handicapés et notamment les enfants malentendants, un dispositif d'intégration scolaire a été mis en place en 2005 et a permis d'identifier, consulter et inscrire 33 enfants déficients auditifs dans trois (03) Classes Transitoires d'Intégration Scolaire

(CTIS) dans la Circonscription d'Education de Base de Tanghin Dassouri, à une vingtaine de kilomètres de Ouagadougou.

Les CTIS constituent un dispositif innovant expérimenté dans la commune rurale de Tanghin Dassouri pour apporter une réponse adaptée aux besoins éducatifs des enfants déficients auditifs de ladite commune. Il s'agit d'accueillir dans une classe, une dizaine d'élèves, pendant une période de 2 à 3 ans, au cours desquelles, ils apprennent la langue des signes et le programme de CP1 et CP2. A l'année 3 ou 4 (selon le niveau des apprenants) ceux-ci intègrent le CE1 ordinaire en inclusion (avec les autres enfants non handicapés) où ils poursuivent leur scolarisation. Notons que de la 1^{ère} promotion de 2005, treize (13) enfants malentendants se présentent au certificat d'étude primaire en fin d'année scolaire 2011-2012, et achèvent ainsi leur cycle primaire.

c) Au Togo

Au Togo, depuis 2009, lors de la 1^{ère} phase du projet « Education Inclusive », mis en œuvre dans la commune de Dapaong, face au constat qu'il n'existait pas de solutions adaptées aux enfants handicapés ayant des besoins éducatifs spéciaux, le projet a imaginé deux systèmes d'inclusion innovants : des enseignants itinérants à l'école ordinaire et un soutien en famille.

A la rentrée scolaire 2010, la Direction Régionale de l'Education Savanes (DRE/S) et Handicap International ont décidé de tester un système novateur d'enseignants itinérants dans les écoles primaires de la commune de Dapaong pour soutenir les élèves handicapés et leurs enseignants. Les enseignants itinérants ont été recrutés parmi les enseignants ordinaires, fonctionnaires de l'Etat, en exercice dans la Région d'intervention : un enseignant itinérant est en charge de la déficience visuelle, un autre de la déficience auditive et une dernière de la déficience mentale et/ou physique. Au cours de l'année scolaire 2010-2011, ces trois enseignants itinérants ont, avec le soutien de Handicap International, développé leurs outils de travail, suivi des formations sur l'éducation inclusive et la prise en charge scolaire des différentes déficiences, été soutenus par des frais de carburant. Au cours de cette même année scolaire, ils ont chacun soutenu douze enfants. A la fin de l'année scolaire 2011, le système d'enseignants itinérants a été évalué par l'ensemble des acteurs responsables de mise en œuvre et a fait l'objet d'un document de capitalisation. Malgré les faiblesses du système liées au manque de moyens, au nombre réduit d'enfants soutenus, la DRE a décidé de poursuivre le système. A la fin de l'année scolaire 2012, les enseignants itinérants seront évalués individuellement sur leurs connaissances, compétences et motivations, en vue de redynamiser ce système à la rentrée 2012.

Le système de soutien en famille a été mené par les agents en réadaptation à base communautaire de l'organisation partenaire de personnes handicapées, APHMOTO, pour les enfants avec une déficience très sévère qui ne peuvent être scolarisés dans le système éducatif actuel. Ce système a été testé avec l'appui d'un ergothérapeute, en 2010 : chaque agent RBC a soutenu 2 enfants (soit, au total 8 enfants soutenus, dont 7 infirmes moteurs et cérébraux). Les activités développées en famille se concentraient sur l'installation de l'enfant (une mauvaise installation pouvant entraînant des déformations articulaires et des rétractions musculaires) et la mise à disposition de jeux pour le stimuler. L'évaluation menée auprès des familles a permis de constater des résultats remarquables vis-à-vis de l'enfant et de son entourage (famille, communauté). Cette activité fait elle aussi l'objet d'une capitalisation.

d) Etude qui a déjà été débutée

Un élément de contexte important est que cette étude a été entamée par un consultant qui n'a pu terminer le travail. Le travail rendu concernait le dispositif des enseignants itinérants.

L'étude demandée est donc facilitée par la présence :

- D'une analyse et de recommandations sur le dispositif des enseignants itinérants
- De questionnaires déjà existants pour tous les acteurs de tous les dispositifs (et déjà validés)

- De documents de débriefing sur la mission du premier consultant

Ces éléments seront bien sur communiqués au nouveau consultant pour faciliter le travail et raccourcir la mission au Togo.

2. Justification de l'étude de référence et de l'étude d'efficacité

Plusieurs évaluations des projets Education Inclusive au Burkina Faso et au Togo aient eu lieu, cependant **l'efficacité et la reproductibilité des dispositifs innovants en tant que tels n'ont jamais été évaluées**. Ces dispositifs, notamment les CTIS au Burkina Faso, arrivent à la fin d'une phase qualifiée de pilote. Il importe ainsi de dresser à présent un bilan général pour relever les insuffisances et apprécier les acquis afin d'analyser les opportunités de reproductibilité du dispositif dans d'autres régions du pays (voir la possibilité de les exporter dans d'autres pays de la sous-région).

L'étude sera menée en deux temps :

- 1) L'étude de référence en 2012 : la collecte des données
- 2) L'étude d'efficacité en 2014 : progression et évaluation

Ces deux études sont liées et l'étude de référence sera utilisée comme « baseline » pour l'étude d'efficacité. En effet, il est souhaitable que la personne/le bureau d'étude en charge de la collecte de données soit la/le même qui analyse, à la fin du projet, les progrès de 2012 à 2014 et le suivi des recommandations. D'autres TDR seront produits pour préciser les objectifs de l'étude d'efficacité qui seront en lien avec les résultats produits pour l'étude de référence.

Objectif général des études : Evaluer la pertinence, l'efficacité et la reproductibilité des deux dispositifs (CTIS au Burkina Faso, le soutien en famille par rapport aux besoins des enfants handicapés.) ainsi que reprendre les éléments de l'étude sur les enseignants itinérants pour les intégrer à l'étude finale.

Afin d'évaluer les différents aspects qualitatifs mentionnés ci-dessus, il est également important de situer l'analyse à différents niveaux :

- Au niveau du service lui-même (les dispositifs) : les points forts, l'efficacité du service, les faiblesses, etc.
- Au niveau des effets du service sur l'amélioration de la vie et l'épanouissement de l'enfant en situation de handicap

3. Objectifs spécifiques de l'étude de référence :

- **Etat des lieux des politiques éducatives** (2 pages maximum par pays) et une analyse de la cohérence des dispositifs avec ces politiques (1 page par pays)
- **Etat des lieux des dispositifs :**
 - o Par une collecte d'information qualitatives, dans les secteurs concernés (écoles/famille/communauté/système éducatif institutionnel/société civile...)
 - o Présenter l'état des lieux sous forme de schéma et de narratif des fonctionnements des dispositifs en intégrant : les outils administratifs et pédagogiques. (Comment fonctionne le dispositif ?)
 - o Proposer les **conditions préalables/requises à la mise en place des dispositifs** (collaboration avec les écoles spécialisées, implication des partenaires institutionnels, etc.) afin de contribuer au développement d'un système éducatif inclusif, notamment en vue de la reproductibilité sur d'autres zones.
 - o Présenter une **estimation du coût de chacun des dispositifs** : Analyse économétrique de la situation éducative : chiffrer les éléments clés du système. (Par exemple, combien coûte un enfant scolarisé à sa famille ? À l'état ? À long terme (en termes d'employabilité)... à l'inverse, combien coûte un enfant non scolarisé ?)
- Production d'**informations qualitatives sur les enfants handicapés** (éventuellement sous forme de portrait) : quel est l'impact du dispositif sur la vie de l'enfant en situation de handicap, sa famille, son entourage ?
- **Avoir un document visuel** (film documentaire court)

La démarche et les objectifs sont similaires pour les trois dispositifs (CTIS, soutien en famille et enseignants itinérants).

4. Méthodologie de travail

Le consultant devra proposer sa méthodologie dans son offre, même si un plan de rapport sera proposé, en tenant compte des éléments suivants :

- Le dispositif des enseignants itinérants ayant déjà été analysé, une prise de connaissance des documents et une rencontre succincte des acteurs seront suffisants
- Les informations sur les enfants handicapés qui sont pris en charge par les dispositifs seront communiquées au consultant : nom, type de déficiences, âge, sexe, etc.
- Recherche des informations qualitatives sur les enfants handicapés suivantes :
 - o Histoire de l'enfant (filmée et rapport)
 - o Impact du dispositif dans tous les aspects de la vie de l'enfant (scolarité, vie familiale, communautaire...)
 - o Comparaison d'un groupe d'enfants handicapés qui bénéficient du dispositif et d'un groupe d'enfants handicapés qui n'en bénéficie pas encore ou pas du tout : analyse des barrières et des facilitateurs
- Travail sur/avec les acteurs sur l'état des lieux de chaque dispositif :
 - o Implication dans le dispositif de chacun des acteurs
 - o Pertinence des rôles de chacun dans le dispositif (est-ce que chacun est à sa place ?) et évaluation des compétences de ces acteurs dans la mise en place du dispositif (est-ce que chacun est outillé (formé et octroi de matériel) pour accomplir sa tâche ?)
 - o Les forces et les faiblesses du dispositif selon les acteurs
- Les formats attendus pour les films de présentation (un par dispositif) seront de 5 minutes maximum par film avec un sous-titrage en français. Tous les rushes seront transmis à Handicap International.

Tableau listant les acteurs intervenants dans les 3 dispositifs :

Togo	Burkina Faso
<ul style="list-style-type: none"> - enseignants itinérants - enseignants spécialisés (ENVOL, école des sourds et SEFRAH) - APHMOTO : Agents RBC/animateurs communautaires - Direction Régionale de l'Education - Directions du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation : Direction de l'Enseignement Préscolaire et Primaire, Direction des Ressources Humaines et Direction des Affaires Financières 	<ul style="list-style-type: none"> - enseignants des CTIS - enseignants spécialisés du CEFISE - Action Sociale de Tanghin Dassouri - Commune rurale de Tanghin Dassouri - Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB) - Direction du Développement de l'Enseignement de Base (DDEB) - Service de Promotion de l'Education intégratrice (SPEI) - Direction provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
Parents ; Enseignants ; Directeurs des écoles ; Autres élèves/camarades ; Inspection ; Equipes HI	

5. Dispositions finales

Au terme de l'étude, le consultant devra fournir un rapport (version électronique) rédigé en français comprenant les éléments suivants :

- La situation en 2012 des dispositifs selon les objectifs spécifiques
- Des recommandations sur :
 - o la reproductibilité des dispositifs (en termes de coûts et de politique)
 - o le rôle de chacun des acteurs
 - o l'efficacité du dispositif sur la vie de l'enfant et de sa famille
- Un film par dispositif pour transmettre les résultats de la collecte d'informations : un film sur le soutien en famille au Togo, un film sur le système d'enseignants itinérants au Togo et un film sur le dispositif des CTIS au Burkina Faso.

A partir de ce rapport, l'équipe du projet pourra dégager des recommandations pouvant orienter les acteurs dans l'accomplissement des objectifs du projet dans son ensemble. Le rapport sera soumis aux chefs de projet et validé par le référent technique après insertion des recommandations mentionnées.

A la fin de la consultance, ce rapport devra être restitué aux commanditaires dans une séance de validation dont la date sera fixée avec le consultant.

6. Livrables

- Rapport de démarrage
- Rapport provisoire
- Film provisoire
- Rapport final
- Présentation Power Point
- Film final

7. Durée de l'enquête et de l'analyse

Calendrier / retro-planning :

- Présentation publique du rapport/film documentaire : **J1**
- Remise du rapport final/film documentaire : J-10
- Correction du consultant du J-25 à J-10
- Correction/relecture par l'équipe HI : de J-35 à J-25
- Remise du rapport provisoire / film provisoire : J-35
- Travail de rédaction et de montage du consultant : J- 55 à J-35
- Date limite pour la fin de l'enquête terrain : J-55
- Enquête/ prise d'image (film) auprès des acteurs au Togo
- Enquête/prise d'image (film) auprès des acteurs au Burkina Faso
- **Début de l'enquête de terrain : J-75**
- Travail avec HI
 - o Revue de littérature
 - o Partage de documents de projet : contacts, base de données, rapports d'évaluation, capitalisation...
 - o Accord sur les outils de la collecte
 - o Accord sur la méthodologie
 - o Partage des éléments de l'étude déjà avancés

8. Profil du consultant de l'étude

- Avoir une expérience suffisante en matière d'évaluation et études de l'impact
- Connaissance du contexte ouest africain en matière de systèmes éducatifs et particulièrement le Burkina Faso et le Togo

- Etre détenteur d'un diplôme minimum de niveau master en sciences de l'éducation, humaines, sociales
- Avoir une parfaite maîtrise du français (parlé, écrit)
- Avoir une expérience dans le domaine de l'éducation des enfants handicapés
- Avoir une connaissance des modèles de compréhension du handicap (PPH)
- La connaissance de la problématique de la surdité en Afrique de l'Ouest serait un atout
- Avoir les compétences requises pour monter de courts films documentaires ou le cas échéant monter son équipe ou faire appel à un documentariste professionnel
- S'engager au respect des normes et lois nationales ainsi que des conventions internationales (conventions fondamentales de l'OIT notamment) en matière de droit du travail

Modalités pratiques :

Une offre technique et financière (incluant taxes d'usage) devra être proposée par le candidat et évaluée par Handicap International, programme APPEHL. Cette offre devra tenir compte de la mobilisation d'assistants et leurs honoraires si besoin, de la réalisation des trois films, de même que tous les frais occasionnés par la réalisation de la mission (le logement, le transport, la restauration et la communication, etc.)

Grille d'analyse des offres :

		Note (pts)
Profil du candidat :	<p>Capacité technique et financière : présentation du candidat (domaines d'expertise, chiffres d'affaire et résultats nets, moyens humains et matériels) ; 8 pts</p> <p>Capacités professionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir une expérience suffisante en matière d'évaluation et études de l'impact 5 pts (de 3 à 5 ans : 3 pts / plus de 5 ans : 5 pts) - Connaissance du contexte ouest africain en matière de systèmes éducatifs et particulièrement le Burkina Faso et le Togo 5 pts (connaissance du contexte ouest africain : de 0 à 2 pts + connaissance des systèmes éducatifs : de 0 à 3 pts) - Etre détenteur d'un diplôme minimum de niveau master en sciences de l'éducation, humaines, sociales; 2 pts - Avoir une expérience dans le domaine de l'éducation des enfants handicapés 5 pts - La connaissance de la problématique de la surdité en Afrique de l'Ouest serait un atout 3pts - Avoir une parfaite maîtrise du français 2 pts 	30 pts
Offre technique	<p>Reformulation de l'offre 5 pts</p> <p>Méthodologie 10 pts</p> <p>Respect des délais de la mission : production d'un chronogramme précis 10 pts</p>	25 pts
Offre financière :	Voir « tableau financier »	30 pts

Le tableau financier :

Description des prestations	Montant incluant la TVA
Honoraires : Impressions papier Déplacements Matériel de bureau Communication (téléphone, Internet...) film Hébergements Restauration	
Total :	

Le montant indiqué ci-dessus sera le montant maximum à payer par Handicap International à la fin de la mission.

Le dossier de candidature sera composé de :

- photocopie de diplôme certifié conforme à l'original
- cv rédigé en français, détaillé et actualisé
- attestation(s) de services rendus dans ce domaine
- 3 références personnelles et leurs contacts téléphoniques
- tout document pouvant militer en faveur du recrutement du candidat
- l'offre technique et financière

9. Remise des offres

Les offres techniques et financières sont à envoyer à : Mme Cécile Maout, coordinatrice régionale du projet APPEHL

Par e-mail : coordappehl@hi-sen.org

Fait à Ouagadougou, le 11/12/2012

Pour Handicap International, Programme APPEHL

Annexe 2: Liste des personnes interviewées

Burkina Faso

Nom et prénoms	Structures/fonction
Ada Thomas	CP2 Inclusive Ecole Application A
Adama Zongo	Chef de circonscription de base/Tanghin Dassouri
Badini Ousséini (par téléphone)	Coordinateur des Projets Inclusion
Belego Salamatou	CE2 Inclusive Ecole Application A
Dayla Roger	Infirmier Chef de Poste/Sect 19, Ouagadougou
Dianda Pacodé	Chef de service action Social de Tanghin Dassouri
Diarra Aminata	Directrice Ecole Application A
Ilboudo Tampiga	Enseignants CE1 Ecole Application A
Kaboré Haoua	CP2 Inclusive Ecole Application A
Kinda/Remaine Emma	Directrice de l'innovation pédagogique/DGRIEF
Koala Germaine	Parent d'enfant handicapé auditif / Application A
Korgo Joséphine	Chargé des CTIS/SPEI/MENA
Koudougou Estelle	Chef de projet Education Inclusive/Hi Burkina
Lassané Wangraoua	Parent d'enfant handicapé auditif / école de Ouansoa
Nacoulma Aloyse (12 ans)	Elève non handicapé CM2/ Ecole de Ouansoa
Nignan Idrissa	Enseignant CTIS/ école de Ouansoa
Nignan Raouf (9 ans)	Elève non handicapé CE2/Ecole de Ouansoa
Nikiéma Zama	Parent d'enfant handicapé auditif / Application A
Ouédraogo Andréa	DDEB/MENA/Ouagadougou
Ouédraogo Issa	CM1 Ordinaire Ecole Application A
Ouédraogo Mamounata Inès (10 ans)	Elève non handicapé CM2/Ecole de Ouansoa
Sam Timbila	Parent d'enfant handicapé auditif/école de Ouansoa
Sawadogo Adama	Enseignant classe Inclusive / école de Ouansoa
Sawadogo Amado	Parent d'enfant handicapé auditif / Application A
Sawadogo Augustin	Conseiller municipal/Education Tanghinssouri D
Sawadogo Illassa	Directeur CEBNF Tanghin Dassouri
Simporé Issouf (14 ans)	Elève non handicapé CM2/Ecole Ouansoa
Simporé Mohamed (9 ans)	Elève non handicapé CE2/Ecole de Ouansoa
Somé Y Alexis	CM2 Ordinaire Ecole Application A
Zongo Paul	Parent d'enfant handicapé auditif / Application A

Togo

Nom et Prénoms	Structure/Fonction
Abga Z. Goswindé	Agent communautaire
Aoufoh Zékérya	Sociologue volontaire
Boivin Alice	Volontaire HI Dapaong/éducatrice spécialisée
Boudan Jean	Agent RBC/APHMOTO
Djaba Aimée	Secrétaire/APHMOTO
Djalogou Arzouma	Enseignant itinérant
Douti Lamoussa Chantal	Enseignante itinérante
Hallet Virginie	Coordonnatrice éducation inclusive
Kandjiné Fammié	Ecole des sourds de Dapaong
Laré Benedicte	Cheffe de Projet Education Inclusive Tône
Lawani Généviève	Envol
Likiloun Soukourouka	Enseignant itinérant
Loukouba Dermane	Agent RBC/APHMOTO
Mimpaguiliba B. Tintandja Jean	Division Enseignement et vie scolaire/DRES
Nabagou Ardjoum	Agent communautaire
Radji Tafa	ONG Envol
Sambiani Lanouemba	Division Enseignement et vie scolaire/DRES
Tengandé Wénékouma	SEFRAH