



HAL
open science

Perspective internationale en éducation inclusive et réalités des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone : cas du Sénégal

Saliou Sene

► **To cite this version:**

Saliou Sene. Perspective internationale en éducation inclusive et réalités des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone : cas du Sénégal. Education. Université de Bordeaux, 2020. Français. NNT : 2020BORD0005 . tel-02878356

HAL Id: tel-02878356

<https://theses.hal.science/tel-02878356>

Submitted on 23 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX
ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par M. Saliou SÈNE

Titre : Perspective internationale en éducation inclusive et réalités des enfants en situation de handicap en Afrique subsaharienne francophone: cas du Sénégal

Soutenue le 30 Janvier 2020

Membres du jury :

Mme Magdalena Kohout-DIAZ, **Professeure, Université de Bordeaux, Directrice de thèse ;**

M. Boubacar NIANE, **Professeur Émérite, Université Cheikh Anta Diop, Président ;**

Mme Emmanuelle BROSSAIS, **Professeure Université Jean Jaurès, Rapporteur ;**

M. Jacques MIKULOVIC, **Professeur INSHEA et Université de Bordeaux, Rapporteur ;**

M. Éric DEBARBIEUX, **Professeur Émérite, Université Paris Est-Créteil, Membre ;**

Mme Maitena Armagnague-ROUCHER, **Maîtresse de Conférences, INSHEA, Invitée.**

1 REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à l'Université de Bordeaux dans la gestion des doctorants, à l'EDSP2 et particulièrement au LACES pour le professionnalisme remarquable dans le dispositif interne de coaching des étudiantes et étudiants en quête de savoir.

Naturellement, c'est un tel dispositif qui m'a permis de jouir de cette opportunité et cette faveur d'être encadré par une « Dame compétente, intellectuellement généreuse, sérieuse dans le discours et les actes ». Je confirme avec insistance ces propos du Pr. C Gardou de Lyon qui m'a encouragé vivement à soumettre une demande d'inscription au niveau de cette auguste Université de Bordeaux.

Professeure Magdalena Kohout-Diaz, MERCI INFINIMENT !

Merci à tous mes enseignants de l'élémentaire aux universités du Sénégal et de la France.

Merci à toutes les personnes rencontrées au cours de la recherche et qui m'ont consacré du temps notamment aux Professeurs D. Poizat et C. Gardou de Lyon mais aussi aux élèves, inspecteurs et enseignants du Sénégal.

Mes remerciements vont à tous mes parents, en premier mon défunt père, ouvrier de son pays et ma mère qui m'ont toujours confirmé leur confiance accompagnée de prières.

Mes derniers remerciements sans limite vont à mon épouse Rokhy D. S. Sène et à mes enfants qui ont constamment accepté mes absences et indisponibilités répétitives.

2 RESUMES

2.1 FRANÇAIS

Pour opérationnaliser la vision décrite dans le document de référence du Sénégal intitulé « Plan Sénégal Emergent (PSE) », plusieurs politiques publiques sont mises en œuvre. Pour certains secteurs qui s'occupent essentiellement de l'enfance, l'objectif est d'améliorer son bien-être conformément aux orientations nationales et internationales. En effet, les programmes suivants: Couverture Maladie Universelle, Gratuité des Soins des Enfants (-5 ans), Bourses de Sécurité Familiale et Carte d'Égalité des Chances, sont à mettre en exergue. Dans le secteur de l'éducation et de la formation, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (2018-2030), lutte contre les inégalités en éducation. Le souci est de respecter les orientations gouvernementales visant à rester en cohérence avec la perspective internationale notamment la feuille de route de l'agenda 2063 de l'Union africaine et les objectifs de développement durable. Cependant, en 2016, les statistiques ont révélé que pour les enfants de 6 à 16 ans estimés à 4.022.229, on dénombre un effectif de 1.174.077 enfants jamais scolarisés dont 43 % de filles et 23 425 enfants en situation de handicap (Etude USAID, 2016). Bien conscient de la théorie d'une société inclusive (Gardou, 2012) qui soutient que nul n'a le droit de s'approprier le patrimoine commun de l'humanité, ce nombre d'enfants est suffisamment mobilisateur pour une recherche de leviers capables d'adapter les orientations mondiales en politiques publiques d'éducation inclusive. En effet, la recherche vise à enrichir le savoir existant dans une stratégie participative de compréhension commune d'enjeux de mondialisation d'une vision pour des réalités aussi disparates que celles des enfants en situation de handicap.

Pour ce faire, des concepts clefs sont revisités et des entretiens menés en se basant sur les principes du positivisme d'Auguste Comte qui a pour but ultime l'établissement d'un nouvel ordre social, politique et moral. En termes de résultats, le principal problème à résoudre est l'alignement à la lettre à la perspective internationale qui pourrait induire des injonctions absurdes. Pour vérifier cette hypothèse d'injonctions absurdes, la technique appliquée à une démarche hypothético-déductive a permis une collecte et une analyse de données menées en méthodes d'échelle servant à quantifier des aspects qualitatifs. L'amélioration des conditions de l'environnement des apprentissages en termes de classes physiques construites, d'adductions d'eau, de murs de clôture, de toilettes séparées (garçons, filles, adultes), de manuels et supports didactiques adaptés s'impose comme levier incontournable des stratégies d'inclusion scolaire en Afrique subsaharienne francophone en général.

Au Sénégal, la politique d'éducation inclusive est confrontée aux conditions de l'environnement des apprentissages incluant la communication pour le changement de

comportements et la requalification des personnels de l'éducation. La construction d'une vision pour une prise en compte correcte des enfants en situation de handicap dans un pays de faibles revenus aligné aux orientations mondiales devient une exigence. Les types de handicaps combinables dans des classes ordinaires et non une élimination risquée des écoles spéciales pour certains types d'enfants, contrairement à l'injonction d'inscrire l'enfant à l'école du quartier avec des salles de classe bondées et un environnement d'apprentissage de qualité limitée semblent être le chemin.

2.2 ANGLAIS

To operationalize the vision described in the Senegal's reference document titled "Plan Senegal Emergent", several public policies are being implemented. For sectors that at first hand concerned with childhood, the objective is to improve the well-being of children based on the national and international guidelines. In fact, the following programs: Universal Health Coverage, Free Child Care (-5 years), Family Security Scholarships and Equal Opportunities Card are to be highlighted. In the EDUCATION and training sector, the Program for Improving Quality, Equity and Transparency (2018-2030), fights inequality in EDUCATION. The main objective of the Ministry of EDUCATION is to apply the government's policies that maintain consistency with the international perspective, in particular the roadmap of the African Union's Agenda 2063 and the Sustainable Development Goals. However, in 2016, statistics revealed that for children from 6 to 16 years old, which represent 4,022,229, there are 1,174,077 children ever in school, including 43% girls and 23,425 children with disabilities without formal education (USAID Study, 2016). We are very conscious about the theory of an inclusive society (Gardou, 2012) that stipulates that no one has the right to grasp for himself the common heritage of Mankind. Then, this large number of children is a key booster to mobilize for a research of mechanisms capable to adapt worldwide orientations to inclusive public EDUCATION policies. Indeed, this research aims to enrich existing knowledge in a participatory strategy of common understanding of globalized issues with a vision for realities as disparate as those of children with disabilities. To do this, key concepts are reviewed and interviews conducted and based on the principles of positivism of Augustus Comte, whose ultimate goal is the establishment of a new social, political and moral order. In terms of results, the main challenge to be faced is the strict alignment with international policy regulations that could probably lead to absurd injunctions. In order to verify this absurd injunction hypothesis, the technique applied to a hypothetical-deductive approach allowed collection and analysis of data through scale methods used to quantify quality issues. Upgrading the learning environment in terms of built physical classes, water supply, fencing walls, separate toilets (boys, girls, adults), textbooks and appropriate learning materials are an essential lever for school inclusion strategies in African, Francophone sub-Saharan Countries in general. In Senegal, the full application of inclusive EDUCATION policy faces hard conditions like the learning environment including communication for behavioral change and the retraining of EDUCATION staff. The construction of the vision for a proper consideration of children with disabilities in low-income countries aligned with worldwide guidelines becomes a requirement. Types of disabilities that can be combined in ordinary classrooms and not a risky elimination of special schools for some type of children, contrary to the injunction to register the child in the school neighborhood with crowded classrooms and a limited quality learning environment seem to be the way out.

TABLE DES MATIERÈS

1	REMERCIEMENTS	2
2	RESUMES.....	3
2.1	FRANÇAIS	3
2.2	ANGLAIS.....	5
3	INTRODUCTION.....	9
4	PARTIE PREMIERE : L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN QUESTION.....	18
4.1	Chapitre 1 : la vision en éducation inclusive : une approbation de tous les experts .	18
4.1.1	L'adjectif « inclusif » : un qualificatif intrinsèquement lié au vocable « éducation ».....	18
4.1.2	L'éducation inclusive : l'état des savoirs issus du mouvement mondial Éducation Pour Tous (EPT- Jomtien Thaïlande 1990)	22
4.1.3	Les besoins éducatifs particuliers : inventaire des principaux textes réglementaires qui encadrent la perspective internationale après Salamanque 1994.....	38
4.1.4	Les textes qui ciblent exclusivement les pays de l'Afrique francophone subsaharienne en général et le Sénégal en particulier.....	43
4.2	Chapitre 2 : le Sénégal ; un pays de politique d'éducation qui est dynamique	47
4.2.1	Généralités sur l'éducation au Sénégal : présentation du pays	47
4.2.2	Les textes réglementaires de la politique éducative du Sénégal post Salamanque 1994	56
4.2.3	Les programmes qui contribuent à l'atteinte des objectifs de développement durable	72
4.2.4	Le nouveau programme arrimé à l'agenda 2030 : la persistance de l'exclusion	77
4.3	Chapitre 3 : l'état des lieux de la gestion des besoins particuliers au Sénégal.....	86
4.3.1	Les catégories d'enfants laissés pour compte : les données inquiétantes	86
4.3.2	Le contexte sénégalais de désavantage social : handicap et besoins éducatifs particuliers ...	92
4.3.3	Le handicap à l'école : de l'intégration à l'inclusion.....	101
4.3.4	L'école publique face à la diversité des besoins particuliers : le défi de l'accessibilité	107
4.3.5	La situation des écoles privées : la nécessité de voucher et de reddition de comptes.....	116
4.4	Conclusion partielle 1	121
5	PARTIE DEUXIEME : METHODOLOGIE	122
5.1	Chapitre 1 : présentation générale de la population de l'étude.....	122
5.1.1	La population sénégalaise : les survivances de la tradition.....	122
5.1.2	La population scolaire du Sénégal : la demande d'éducation face au poids de la fertilité des ménages	129
5.1.3	Les enfants sénégalais encore hors école : aperçu d'une étude nationale inquiétante	145
5.2	Chapitre 2 : la gestion des différentes variables	147
5.2.1	Les variables catégoriques indépendantes : les détenteurs du pouvoir de décision dans la politique éducative	147
5.2.2	Les variables catégoriques dépendantes : le CGE et la population de l'étude.....	151

5.2.3	Les variables contextuelles : l'environnement des apprentissages en question.....	156
5.3	Chapitre 3 : la gestion opérationnelle des données.....	159
5.3.1	La démarche et la méthode : justification des choix.....	159
5.3.2	La technique et l'outil de collecte des données : le guide d'entretien et le questionnaire ...	169
5.3.3	La position du chercheur : une exigence d'objectivité dans un univers de motivations relatives à un passif social et professionnel	176
5.4	CONCLUSION PARTIELLE 2	179
6	PARTIE TROISIEME : LES RESULTATS DE LA RECHERCHE.....	180
6.1	Chapitre 1 : présentation des résultats de la recherche	180
6.1.1	Présentation générale des résultats.....	180
6.1.2	Présentation des résultats obtenus des détenteurs du pouvoir de décision en politique publique d'éducation inclusive : documents stratégiques et perspectives inexistantes.....	189
6.1.3	Présentation des résultats obtenus des praticiens de l'enseignement : la question de la formation des personnels mise en exergue.....	200
6.1.4	Présentation des résultats obtenus des prestataires de service : la justification des actions.	207
6.1.5	Présentation des résultats obtenus des bénéficiaires directs : des perspectives d'autonomisation non définies	214
6.2	Chapitre 2 : discussion des résultats	220
6.2.1	Des dispositifs sous régionaux, étatiques et communautaires pas favorables à la prise en charge scolaires du handicap : le dépistage précoce encore absent	220
6.2.2	Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS): un exemple français assez inspirateur	224
6.2.3	L'accessibilité en milieu scolaire : un paquet de mesures à assurer par un portage de la politique d'éducation inclusive et spéciale.....	235
6.2.4	Les perspectives d'autonomisation : un triple enjeu de réformes curriculaires, de communication et de participation partenariale	239
6.2.5	L'omniprésence des acteurs privés: un dysfonctionnement dans l'usage des fonctions du système d'information décisionnelle en éducation.....	243
6.3	Chapitre 3 les recommandations.....	246
6.3.1	Un système d'information à améliorer : un mandat de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE).....	246
6.3.2	Qualifications et requalification des ressources humaines : des référentiels de compétences à enrichir	257
6.3.3	La gestion holistique de l'inclusion : la politique d'éducation inclusive encore illisible	261
6.4	CONCLUSION PARTIELLE 3	274
7	CONCLUSION GENERALE	275
8	BIBLIOGRAPHIE	278
8.1	Bibliographie thématique	278
8.2	Bibliographie méthodologique	297

9	ANNEXES	300
9.1	Annexe 1 synthèse des résultats	300
9.2	Annexe 2 outil de suivi ESH	300
9.3	Annexe 3 portrait accessibilité écoles inclusives	300
9.4	Annexe 4 Questionnaire du Washington Group.....	300
9.5	Annexe 5 Abréviations et Sigles	300
9.6	Annexe 6 outils de collecte de données.....	300
9.7	Annexe 7 liste des tableaux, cartes, figures, schémas et histogrammes.....	300

Les nations unies, sous la direction des pays industrialisés, ont élaboré, soutiennent et poursuivent des objectifs de développement durable communément appelé ODD et inscrits sur un agenda qui sera à terme en 2030. Ce nouvel agenda prolonge celui d'une décennie évalué en 2015¹ et qui avait pour principal objectif l'accès universel aux offres d'éducation sous le slogan « Éducation Pour Tous (EPT) ». En 2018, bon nombre de spécialistes estiment que certains pays du monde, notamment ceux de l'Afrique Sub-saharienne (ASS) francophone, peineront à atteindre en 2030 les résultats de l'EPT qui étaient attendus en 2015. Pourtant Les systèmes éducatifs ont subi les effets d'un processus actuel de démocratisation de la gestion des pouvoirs politiques dans la zone francophone de l'ASS.

De nos jours, la révolution informationnelle a promu l'intelligence collective à des vitesses différentes selon les niveaux de développement des différentes nations. En effet, l'enseignant tout comme la haute autorité de la puissance publique jadis détenteurs exclusifs du savoir et de l'information sont ouvertement concurrencés et parfois suppléés par les technologies de l'information et de la communication qui rendent publique la perspective internationale et les textes coercitifs pour les pays signataires. Pourquoi doit-on alors présumé que non seulement les ODD en éducation ne seront pas atteints dans la zone de l'ASS, mais même les objectifs de l'EPT de 2015 subissant une prolongation tri-quinquennale ne seront pas atteints ? Pour mieux comprendre les raisons de cette poursuite des objectifs escomptés en deux ou plusieurs cohortes de pays, une observation fine des politiques éducatives depuis l'élaboration des documents d'orientation consignnant les visions de l'éducation jusqu'au choix des hommes qui opérationnalisent, notamment les équipes pédagogiques et leurs superviseurs s'impose. En vérité, il est de plus en plus inacceptable pour les citoyens avertis de recevoir les justifications des limites et contreperformances des services publics d'éducation jadis articulées principalement autour du « manque de formation et d'informations », de « lenteurs administratives », du déficit de ressources fiables et ou d'un « poncepilatisme »² récurrent.

¹ En ligne : <http://www.lemonde.fr/afrique/article/html>, consulté le 04-07-2014

² L'emploi de ce vocable dérivé renvoie à une administration qui impute la responsabilité à l'autre : « l'art de nier ses propres responsabilités et de s'auto-absoudre de toute faute ». Ponce Pilate, Chevalier romain, fut procureur. Son administration, dure et maladroite, lui valut d'être démis de ses fonctions.

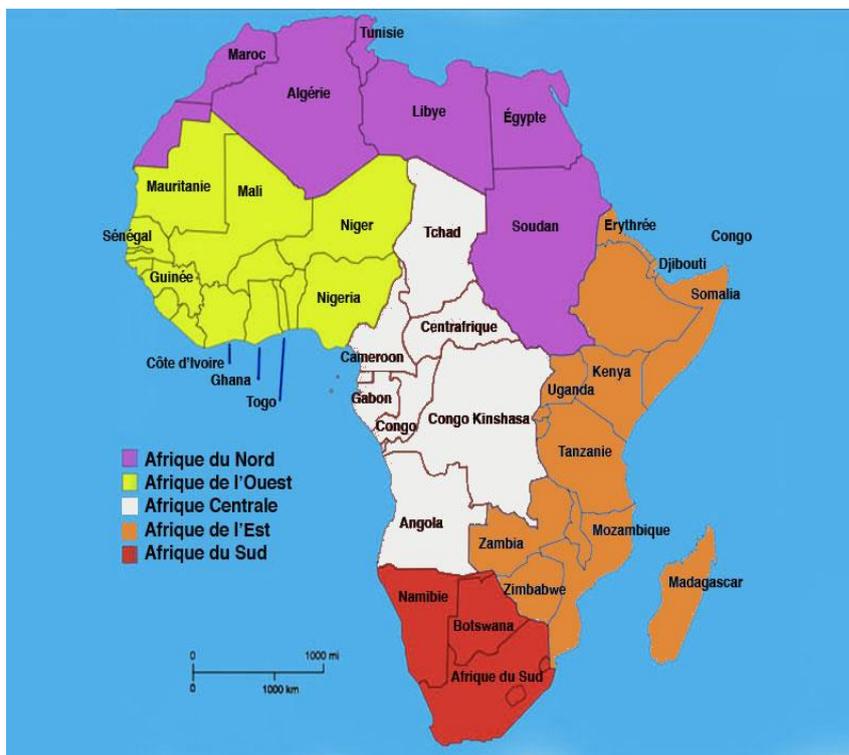
En ligne : <https://www.archeobiblion.fr/ponce-pilate---l-inscription--.html> consulté le 04-07-2014

L'exploitation optimale du savoir ambulant dans une perspective adaptée et efficace est une des marques actuelles de toute forme de gouvernance de politiques publiques basée sur l'imputabilité dans la gestion de biens et services. En effet, la gouvernance de ressources dans l'exercice de l'autorité de la puissance publique requiert la mise en place d'un dispositif de pilotage des orientations et de mise en œuvre des objectifs privilégiés par un gouvernement ou une collectivité sur une question d'intérêt public documentée. Ce dernier encore appelé document de politique publique définit les différents rôles et responsabilités des serviteurs et bénéficiaires, légitime et rend accessibles les services offerts sans discrimination.

Un tel dispositif est assorti d'un « canal de communication » (Martinet, 2003) mettant en jeu des émetteurs et des récepteurs identifiés, des objets de communication maîtrisés mais aussi et surtout des messages clairs et perceptibles par les destinataires répondant aux caractéristiques de leur environnement. Ainsi, l'orientation d'une politique publique, la définition d'une vision qui est un message fort épousant l'esprit de la loi, traduit un choix réfléchi intégrant logiquement les opportunités et possibilités locales. Elle peut s'inscrire dans une perspective internationale mais elle véhicule des valeurs et idéologies et la recherche d'intérêts spécifiques à la communauté bénéficiaire. Ces derniers sont traduits dans des programmes qui constituent le feu-vert pour façonner une population donnée avec ses attributs exclusifs au sein de la communauté internationale.

C'est dans cette perception de la gouvernance (pilotage administratif et pédagogique) que la présente recherche en éducation est menée en Afrique subsaharienne francophone, au Sénégal notamment. En guise de rappel, l'A.S.S. est identifiée comme une zone de pauvreté se caractérisant par une démographie galopante et une instabilité politico-sociale persistante. « *Près de 1,2 milliard d'habitants en Afrique aujourd'hui, le double prévu en 2050, et très probablement plus de 4 milliards en 2100 : la population de l'Afrique s'emballer, à un rythme qu'aucune autre grande région du monde n'avait connu avant elle (...) de 1950 à 2050, en un siècle, la population africaine aura été multipliée par près de 11, quand celle de l'Amérique latine (la plus forte progression après l'Afrique) aura été multipliée par 4,6, la moyenne mondiale se situant à 3,9. Et partout ailleurs dans le monde, la croissance ralentit fortement, voire s'arrête.* » (Leridon, 2015, p. 5-21). C'est dans un contexte de fragilité politique, institutionnelle, sociale et économique que les systèmes éducatifs de nombreux pays d'A.S.S ont mis en œuvre leurs efforts pour réaliser l'E.P.T. De nombreux indicateurs confirment que la situation de l'Afrique est déjà inquiétante. En dépit de progrès économiques et d'avancées démocratiques, ce continent présente de faibles espérances de vie, un rythme de développement lent et des niveaux élevés de pauvreté et de malnutrition.

Les pays de l’A.S.S ciblés dans cette contribution sont³ le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d’Ivoire, la Guinée, Mali, Niger, Sénégal et Togo. Ils ont comme attribut commun l’utilisation exclusive de la langue française dans leurs administrations respectives mais aussi des us et coutumes similaires parce que regroupant des peuples séparés par l’histoire de la colonisation. Dans le passé, ces pays faisaient partie de l’Afrique Occidentale Française AOF. De nos jours ils sont tous membres de l’Organisation Internationale de la Francophonie OIF⁴.



Carte 01 : les pays de l’ASS francophone

Cet attribut commun qui est la langue française est en même temps un véhicule de culture commune dans l’organisation et le pilotage des systèmes éducatifs. La langue en partage et l’héritage colonial influent sur les orientations des finalités éducatives et justifient la présence de cadres communs d’échanges et d’harmonisation des actions. Ces cadres sont fortifiés par la dynamique de l’EPT qui a permis aux gouvernements africains de renouveler leurs engagements à faire de l’éducation une réalité pour tous leurs citoyens. Ainsi, parmi les nombreuses priorités identifiables, l’éducation s’est octroyé une place prépondérante dans

³ En ligne : <http://www.linternaute.com/histoire htm>

⁴ Le terme francophonie est apparu pour la première fois vers 1880, lorsqu’un géographe français, Onesime Reclus, l’utilise pour désigner l’ensemble des personnes et des pays parlant le français. En ligne : <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

toutes les politiques publiques dans la totalité des pays de cette zone conformément aux six objectifs⁵ de l'EPT déclinés dans les conclusions du Forum de Dakar en 2000.

Admettant la langue comme véhicule de cultures, l'on pourrait bien considérer que ces pays de même culture administrative devraient aussi pouvoir améliorer leurs politiques publiques d'éducation inclusive en s'appuyant sur des leviers socio-culturels et économiques. En effet, comme l'affirme le rapport mondial de suivi de l'EPT 2013/2014, dans cette zone de recherche, « *À mesure que les nouveaux défis sont reconnus ou émergent, l'agenda des politiques de l'après 2015 devrait élargir son champ de vision au-delà de la réduction de la pauvreté et de la croissance économique pour inclure les défis sociaux et politiques tels que la lutte contre la dégradation de l'environnement, la réponse au changement climatique, la promotion de la tolérance, de la démocratie et de la bonne gouvernance et le maintien de la paix et de la sécurité. Dans tous ces domaines, l'éducation a une contribution essentielle à apporter. L'éducation, si elle est bien menée, permet aux individus de réaliser leur potentiel et de contribuer à la transformation économique, politique et sociale de leur pays. L'éducation équitable améliore la prospérité des individus, des familles et des sociétés* »⁶.

Cette contribution vise ainsi à stimuler l'amélioration des dispositifs d'accès aux services de l'école dans le pays de recherche afin d'affronter les défis de l'objectif numéro 4⁷ de l'agenda post 2015 du secteur de l'éducation. Ces défis sont à la fois relatifs à l'accès, à la qualité et à la gouvernance du secteur de l'éducation comme l'indique le rapport régional 2013 de l'UNICEF sur l'E.P.T. dans sa préface : « *Si depuis 2000, la tendance générale a été à la baisse du nombre d'enfants hors des écoles, ce chiffre ne diminue plus depuis 2008 et le poids des pays de la région a très nettement augmenté pour représenter actuellement plus du tiers des enfants non scolarisés dans le monde. Sur la base des enquêtes ménages les plus récentes dans 21 pays de*

⁵Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Objectif 3 : réponse aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

Objectif 4 : amélioration des niveaux d'alphabétisation des adultes

Objectif 5 : parité et égalité entre les sexes dans l'éducation

Objectif 6 : qualité de l'éducation

⁶Résumé Rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous 2013/4 : Enseigner et apprendre pour le développement, en ligne : <http://www.ungei.org/resources/files/Tenir-nos-engagements-en-faveur-de-egalite-des-genres-dans-education.pdf>

la région, cette étude rapporte que c'est près de 32 millions d'enfants qui ont l'âge officiel d'y être, mais qui ne sont scolarisés ni au primaire ni au premier cycle du secondaire. À ces chiffres, il faut ajouter 17 millions d'enfants scolarisés qui risquent fortement l'exclusion » (Unicef, 2013, p 07). Le rapport montre que près de 38% des enfants d'Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC) en âge d'être scolarisés au primaire en sont actuellement exclus, cette moyenne des pays de la région variant entre 7% et 70% selon les pays. De la même source, près de 37% des enfants actuellement scolarisés au primaire risquent d'abandonner ce cycle avant son terme, cette moyenne se fixant à 38% pour ceux ayant atteint le 1er cycle du secondaire, mais risquant de l'abandonner. Même si des progrès appréciables ont été constatés au niveau des indicateurs d'accès, ceux de la qualité restent encore à des niveaux faibles. Du même rapport, « En 2010, la moyenne des pays d'AOC montre qu'un enseignant du primaire fait face à 41 élèves, cette moyenne allant même jusqu'à plus de 60 élèves dans certains pays. Moins de deux tiers des enseignants sont formés à leur métier dans le primaire ».

Plusieurs enquêtes nationales permettent de mesurer la qualité de l'éducation en Afrique francophone subsaharienne. Ainsi, les résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (PASEC/CONFEMEN)⁸ dans les pays d'AOC présentent des résultats globalement assez faibles aux tests de langue et communication et en mathématiques : 250 millions d'enfants ne savent ni lire ni écrire et parmi eux 130 millions sont à l'école. Depuis 2002, date à laquelle le rapport mondial de suivi de l'EPT a commencé d'exercer sa fonction essentielle d'observation des tendances nationales, il a relevé divers manquements dans la poursuite de l'objectif numéro (6) relatif à la qualité. En effet, le défi de la qualité de l'éducation et la problématique de l'exclusion scolaire sont aujourd'hui les points essentiels de l'agenda post- 2015.

C'est pourquoi, ayant soupçonné l'absence de clarté dans la vision perceptible des politiques éducatives définissant une réponse appropriée aux besoins spécifiques en éducation pour certaines catégories de population et dans certaines contrées, nous nous sommes engagé dans cette recherche. Cet engagement est favorisé par un passé d'instituteur ayant fait la campagne tout jeune avant le bac pour appuyer un père ouvrier illettré polygame ayant perdu son travail durant la période des ajustements structurels et une maman ménagère qui encourageait régulièrement leur aîné implicitement et explicitement par des exemples de familles qui ont

⁸ Le PASEC a pour mission d'informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives. En ligne : <http://www.confemen.org/le-pasec/mandat-et-objectifs/>. Consulté le 09-07-2014.

retrouvé l'équilibre par les bienfaits de l'école. Cette école qui est devenue démocratique et ouverte à un monde nouveau après des décennies d'une finalité normative et sélective. Ce monde est celui de la différence qui reconsidère le statut de la norme en ce sens que la différence et la singularité constituent des facteurs de reconnaissance et de prise en compte dans le pilotage administratif et pédagogique. Ce nouveau monde s'attache à affirmer la nécessité de prendre en compte l'enfant dans les particularités de ses besoins psycho-physiologiques pour interroger le système en vue d'une reconsidération du profil de l'élève. Dans cette perspective, les rapports institutionnels et pédagogiques, la nature et les objets de communication ainsi que le système d'information commencent à changer confirmant le postulat que l'élève exclu et notamment celui en situation de handicap par exemple apporte beaucoup à l'école, à l'enseignant et à ses pairs par sa différence. Il conduit à casser les schémas traditionnels de perception et d'enseignement enrichissant ainsi les dispositifs de pilotage des ressources mobilisées et à mobiliser par l'émergence d'un nouveau paradigme dans le management de l'école.

Le passage dans une école d'enfants sourds muets comme rééducateur de cabine totalement isolé des visites d'écoles et de classes des membres du corps de contrôle et gérant pourtant des enfants dont les parents participent au budget de l'éducation nationale constitue un autre tournant important de l'engagement précité. Ce dernier, fortifié par le vide derrière les questions pédagogiques émanant des séances d'animation pédagogique vise finalement à vouloir doter le système éducatif un cadre reconnu comme tel par les nombreux enseignants d'enfants en situation de handicap hors champ d'application des circonscriptions académiques.

La valeur ajoutée est l'accompagnement de l'évolution des mentalités qui passe par des réponses aux interrogations des enseignants et équipes pédagogiques qui ont besoin d'assurance dans leur mission. Les réponses des services techniques de niveau central sont souvent d'ordre informatif sans une perspective systémique intégrant des connaissances sur les facteurs d'exclusion dont le handicap. Ce dernier convoque des domaines aussi variés que le droit, la sociologie, la pédagogie et la psychologie.

Ensuite, cette perspective, balayant la pratique enseignante traditionnelle dans son ensemble, exige des réponses précises en ce que l'approche éducative et pédagogique de l'élève en situation de handicap « ESH » ou de désavantage social nécessite un savoir-faire éclairé par la recherche fondamentale (l'informatif) et peut demander des adaptations particulières. Le savoir informatif et le savoir pratique qui sont deux déterminants de la qualification et de la requalification d'un enseignant dans le contexte actuel de mutations constituent en même temps les leviers de la qualité de l'éducation : il n'y a pas une éducation de qualité sans enseignants qualifiés. Cependant, la pénurie aiguë d'enseignants qualifiés a été identifiée comme l'un des

plus grands défis dans la réalisation de l'EPT selon les conclusions de l'initiative « Big Push »⁹. Nous souhaitons ainsi connaître les barrières d'une politique d'éducation inclusive alignée à une perspective internationale définie par des pays de niveau de développement différent. En d'autres termes, l'on s'interroge sur la convergence de la perspective internationale en éducation inclusive avec les réalités économiques et socio-culturelles des enfants d'un pays à faibles revenus tel que le Sénégal. Ce qui est un troisième niveau d'engagement après plus de dix années passées au niveau central comme unique répondant de la question de l'inclusion à l'étape programme sans pouvoir de modification d'une politique conçue par une hiérarchie loin des aspects opérationnels de la question.

L'objectif général est de contribuer aux efforts de lutte contre l'exclusion scolaire à travers une analyse critique de pistes d'amélioration de la politique éducative devant mener à la prise en charge scolaire satisfaisante des enfants encore exclus du et ou par le système éducatif. L'objectif spécifique est de générer des savoirs nouveaux en identifiant les facteurs explicatifs de l'exclusion dans les pays de l'ASS notamment au Sénégal pour trouver la traduction locale des définitions standardisées en vue d'une réponse au nombre élevé d'enfants encore hors du système éducatif¹⁰.

Notre hypothèse est que les premiers décideurs de l'école (le directeur et son inspecteur chef de district) dont les rôles prépondérants pouvant être facilités par l'exploitation pédagogique contextualisée du numérique (la vidéo et ses diverses fonctions) peut assurer l'effectivité d'une éducation inclusive de qualité pour tous les enfants y compris ceux en situation de handicap (ESH) et ou en désavantage social. Cette recherche qui est *a priori* descriptive et analytique, a une dimension sommative. Elle étudie les différents instruments et dispositifs de lutte contre

⁹ L'UNESCO avait comme mandat de mobiliser les partenaires et prendre les commandes pour aider les pays dans leurs efforts pour la «Grande Poussée» (Big Push) en faveur de l'EPT. Afin de répondre à cette tâche, l'UNESCO et, en particulier, son Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique avait lancé une initiative visant à aider les pays d'Afrique subsaharienne sélectionnés pour initier un processus de redéfinition des priorités de l'EPT et développer des efforts d'accélération durables durant la période 2013-2015. En ligne : <http://www.unesco.org/new/fr/dakar/education/education-for-all-in-africa/big-push-to-accelerate-education-for-all-in-africa/>

¹⁰ Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal. La population scolarisable âgée de 6 à 16 ans au Sénégal estimée à 4.022.229, dénombre un effectif de 1.174.077 enfants jamais scolarisés dont 43 % de filles (USAID, 2017).

les obstacles actuels à l'éducation inclusive dans les institutions publiques du système éducatif de l'échantillon malgré l'engagement solennel à la perspective internationale.

Pour atteindre un tel objectif, la stratégie consiste à analyser des outils de gestion, à comparer des déclarations politiques, à évaluer des visions et leurs matérialisations dans les politiques, mais aussi et surtout à se projeter conformément aux enjeux de valorisation et d'autonomisation des enfants encore hors système formel. L'hypothèse d'un déphasage entre la perspective internationale et les politiques publiques d'éducation inclusive conduit à faire une analyse de variables structurantes afin d'arriver à maîtriser des paramètres explicatifs et à trouver des pistes d'amélioration.

En effet, la recherche se concentre sur un échantillon de la zone de recherche, analyse les ambitions déclarées et mesure le niveau de convergence avec les outils de planification liés à la fois au développement de l'institution scolaire et à celui des services de statistiques scolaires et démographiques. En termes d'objectifs intermédiaires, la revue de littérature s'intéresse aux connaissances dans le domaine de l'exclusion. Elle recense des savoirs émergents et des pratiques innovantes en interrogeant les constituants du Systèmes de Gestion de l'Information en Éducation (SIGE) dans la zone de l'étude. Le choix de la documentation est limité à deux décennies avec comme point de départ la déclaration relative aux besoins éducatifs spéciaux de Salamanque (Espagne) en 1994 et comme limite l'année 2017 qui correspond à la fin de la recherche documentaire. Ensuite, au plan géographique, les pays de l'ASS où le français côtoie une autre langue européenne ont été éliminés dans le souci d'avoir à portée un critère d'harmonisation identique et univoque.

Le texte est composé de trois parties. Chaque partie est divisée en trois chapitres qui se subdivisent en sous chapitres.

Tout d'abord, une première partie s'intéresse à la mobilisation du matériel. Elle élucide la thématique, stabilise les concepts clés, campe le contexte d'émergence du traitement d'un tel sujet avant de se focaliser sur le contexte particulier de la politique publique d'éducation inclusive au Sénégal. Elle débouche sur la diversité des besoins particuliers et le défi de l'accessibilité de l'école sénégalaise dans le contexte d'une réforme générale pour les objectifs de l'émergence du pays.

Ensuite, la deuxième partie traitant de la méthodologie permet d'identifier les différentes variables et de faire une analyse descriptive à la fois diachronique et synchronique du dispositif de pilotage de la politique éducative publique et du système d'information de la zone de concentration. Elle décrit la stratégie d'investigation et présente les différents outils de collecte d'information qualitative et quantitative.

En fin la troisième partie, qui respecte la même forme que les deux premières, présente et commente les différents résultats de la recherche. Elle combine des représentations graphiques et des commentaires neutres rendant plus clairs les résultats atteints. La partie débouche sur la discussion des résultats de la recherche. Elle jette un regard critique sur les résultats à la lumière des matériels mobilisés aux fins d'aboutir à des recommandations adaptées aux variables contextuelles de la zone de concentration.

4 PARTIE PREMIERE : L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN QUESTION

4.1 Chapitre 1 : la vision en éducation inclusive : une approbation de tous les experts

4.1.1 L'adjectif « inclusif » : un qualificatif intrinsèquement lié au vocable « éducation »

Pour mieux saisir les dimensions de l'éducation inclusive, il est important de faire un bref rappel de ce que recouvre le concept éducation.

Qu'est-ce que l'éducation ?

La réponse à cette question est évolutive prenant continuellement les aspirations situées dans le temps et dans les espaces culturels et socio-économiques. « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » (Buisson, 1911)¹¹. Cette préparation pour une autonomisation dans le milieu social se passe à travers des expériences diverses et variées charriant des connaissances et des valeurs dans des milieux très différents mais complémentaires que l'on pourrait appréhender en trois milieux : la famille, les pairs et les lieux de rencontre institutionnalisés encore appelés « école ». Tous ces trois milieux tendent à façonner le nouvel être humain avec une vision, des méthodes et démarches empiriques ou consignées dans des documents dits de politique d'éducation.

De nos jours il est fréquent d'être en face d'une dichotomie entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne. Dans le passé, pour Rabelais¹², l'éducation devait viser à transformer l'élève en « *un abîme de science* ». Rabelais recommande une culture encyclopédique, universelle, totale et insiste sur la mémoire alors que pour Montaigne¹³, au contraire, l'éducation doit viser à « *faire plutôt la tête bien faite que bien pleine* ». Il s'agit d'éveiller l'esprit de l'élève, de créer en lui le goût et les dispositions pour apprendre afin qu'il puisse penser librement.

¹¹ En ligne : <https://faireensemble.files.wordpress.com/2016/05/citations.pdf> Consulté le 22-12-2014

¹² En ligne : <https://www.etudes-litteraires.com/forum/topic41111-rabelais-pantagruel-chapitre-8.html> le 22-12-2014

¹³ En ligne :

https://tunis.dauphine.fr/fileadmin/mediatheque/tunis/futurs_etudiants/licence/licence_MIDO/Francais2014.pdf

Cette vision persiste encore et autorise à définir l'éducation comme un processus de libération de l'enfant qui engage la responsabilité de l'adulte dans la mobilisation des diverses ressources qui concourent à l'atteinte des objectifs. Ce choix de ressources multiformes et éparses met en relation différents acteurs et différents rôles et responsabilités qui exigent en contrepartie une organisation et une harmonisation des visions pour la convergence des décisions avec les ambitions déclarées.

L'éducation englobant l'enseignement, les décisions en éducation portent les maillons spécifiques à ce dernier. Ces maillons sont identifiables dans les différentes ressources choisies pour l'éducation, ces dernières pouvant être classées en trois groupes : les ressources humaines, les ressources didactiques et les ressources infrastructurelles.

Les ressources humaines englobent l'ensemble des personnes actrices directes ou indirectes dans l'éducation scolaire: les apprenants eux-mêmes, les pédagogues, les administratifs, le personnel d'appoint, les organisations de la société civile et les leaders d'opinion. Les ressources infrastructurelles englobent le patrimoine bâti (classes physiques, infrastructures administratives, sportives, sanitaires et socioculturelles) alors que les ressources didactiques sont de deux ordres :

- les équipements scolaires et administratifs (tables, bureaux, chaises, tables-bancs, armoires, matériels et supports pédagogiques) et les équipements d'appoint pour le cadre de vie ;
- les directives sur le rythme scolaire (cursus, crédits horaires), l'accès (conditions générales impliquant âges et autres variables individuelles), l'évaluation (prédictive, formative et sommative) bref tout le pilotage administratif (découpages, statuts, compétences, responsabilités, redevabilité) et pédagogique (programmes, compétences et méthodes pédagogiques).

Cette classification implique la nécessité de maîtriser les besoins pour les satisfaire tout en assurant une cohésion entre les objectifs, les coûts et les résultats atteints : ce qui va avec un recueil de « *données à transformer en indicateurs* » (Sauvageot et Da Graça, 2005) ¹⁴ pour opérationnaliser les visions qui doivent tenir compte des aspirations et des possibilités.

¹⁴ Il y a est une confusion à éviter : un indicateur n'est pas une donnée brute. Si les données brutes sont par exemple un nombre d'enseignants et d'élèves, l'indicateur, lui, sera le nombre d'élèves par enseignant (le ratio enseignant/élèves).

Par exemple, les normes et standards sont différents tant pour les dimensions des surfaces bâties et non bâties, les spécifications techniques et pédagogiques des divers équipements que pour les profils, les rôles et responsabilités des personnels. Dans le cadre de l'inclusion scolaire, au sein d'une même classe d'âge, ces variables peuvent bien différer : un enfant aveugle et un enfant voyant dans une même classe devant le même enseignant pour la même séquence pédagogique n'ont pas exactement les mêmes fournitures scolaires.

S'agissant des ressources humaines, il faut, à chaque niveau de la chaîne administrative, connaître le nombre d'élèves du préscolaire, du primaire, du moyen secondaire, du supérieur tant du système général que technique et professionnel du formel, du non formel et même de l'informel (le soutien scolaire privé par exemple).

Il faut aussi à côté des variables quantitatives, localiser toutes les ressources humaines et mettre au point des variables qualitatives aussi diverses que variées. Pour donner une idée de la complexité de l'information, l'autorité scolaire doit savoir le nombre de filles et de garçons enrôlés, maintenus et ayant décrochés à tous les niveaux. Il doit aussi disposer des taux de promotion interne pour mesurer l'efficacité et l'efficience par rapport à la qualité et à la quantité des ressources engagées, leur répartition géographique et toute autre informations utiles.

L'ensemble de ces informations et considérations définissent le concept éducation. Quand elle est formalisée, elle se matérialise par la présence effective ou virtuelle d'une personne reconnue avertie et communément appelé « enseignant » devant des personnes en quête de connaissances discursives et ou pratiques aussi appelées « apprenants ». L'objectif ultime est la recherche perpétuelle d'un mieux-être individuel et collectif.

Ainsi, les travaux des Nations Unies sur les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et le Handicap « *encouragent une action concertée en vue de réduire la pauvreté, améliorer la santé et apporter des solutions aux préoccupations liées à l'éducation et à l'environnement dans le cadre des problèmes de développement mondiaux les plus urgents. Les OMD visaient spécifiquement à répondre aux besoins des citoyens les plus pauvres et des populations les plus marginalisées du monde. (..). À ce jour, il n'existe pourtant aucune référence aux personnes en situation de handicap dans les OMD eux-mêmes ni dans les directives, politiques, programmes et conférences qui font partie des efforts relatifs à la réalisation de ceux-ci. De plus, les nouvelles versions révisées des OMD, en cours d'élaboration, ne prennent pas les personnes handicapées en compte.* »¹⁵. Ce constat atteste que

¹⁵ En ligne : <https://docplayer.fr/230920-Ordre-du-jour-provisoire-de-la-soixante-huitieme-session-ordinaire-de-l-assemblee-generale.html> 'Soixante-quatrième session Point 63) consulté le 10 juin 2014

les productions et pratiques sur les savoirs relatifs à l'éducation des personnes en situation de handicap dans les politiques publiques des pays subsahariens demeurent encore limitées. C'est pourquoi, dans l'optique d'une compréhension des explications de cet état de fait, il apparaît nécessaire de revisiter ce que recouvre l'expression « éducation inclusive ».

Le chapitre suivant traite ainsi de l'état des savoirs en éducation inclusive avec comme point de départ le mouvement général des actions ayant comme slogan l'éducation pour tous (EPT). Ce mouvement a pris une forme solennelle en 1990.

4.1.2 L'éducation inclusive : l'état des savoirs issus du mouvement mondial Éducation Pour Tous (EPT- Jomtien Thaïlande 1990)

Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

Pour l'essentiel, si l'on retient la borne de départ qui est la déclaration de Salamanque 1994¹⁶, l'on pourrait envisager cet agenda post 2015 avec la confirmation qu'il est encore nécessaire et urgent de mettre en œuvre la recommandation suivante: « *La communauté internationale doit, sans tarder, transversaliser le handicap dans les processus se rapportant aux OMD. Pour cela, les décideurs et les experts techniques chargés de la programmation, du suivi et de l'évaluation des programmes actuels relatifs aux OMD doivent commencer dès maintenant à réfléchir à la question du handicap, de sorte que celui-ci devienne un élément essentiel de la prochaine phase de mise en œuvre des objectifs.* »¹⁷.

Des intentions louables sont déclinées dans la presque totalité des politiques éducatives même si ces dernières reconnaissent le défi non encore relevé : la maîtrise de la demande dans toute sa plénitude pour la mise en place d'un dispositif d'offres suffisantes et appropriées. Bien au contraire, les paramètres d'une scolarisation avec son lot de demandes sociales actuelles se complexifient davantage par son articulation avec la prise en charge médico-sociale d'enfants aux parents souvent étonnés, stressés, désemparés et très souvent pauvres. Cet état de fait entraîne des interrogations multiples et variées qui se transforment très souvent en insatisfactions et mécontentements si ce n'est que désillusions, démissions et désolations. C'est pourquoi, dans le cadre de cette contribution, le choix de productions individuelles pour une clarification du concept devient un échantillonnage non-probabiliste parce que justement l'étude est bornée (1994-2018) et elle est guidée par des préoccupations pratiques.

Ces quelques productions ciblées dans cette partie condensent l'essentiel des savoirs émergents dans le domaine de l'éducation inclusive en zone ayant le français en partage. Les paragraphes suivants passent en revue une liste sélective de producteurs de savoirs dans le domaine. Il s'y agit d'une présentation analytique de productions dont le choix se justifie objectivement par leur temporalité par rapport à cette étude bornée et leur exhaustivité dans le traitement de la

¹⁶ Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 2 organisations internationales se sont réunis à Salamanque (Espagne) en 1994, afin de faire avancer l'EPT pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants sans exclusion.

¹⁷ Rapport du Secrétaire général de l'assemblée générale des NU soixante-quatrième sessions, en ligne : <https://research.un.org/fr/docs/ga/sg-reports> consulté le 10 juin 2014

question par rapport à notre compréhension stabilisée à l'issue des diverses expériences discursives et pratiques sur la problématique de l'éducation inclusive.

En effet, dans les pays industrialisés et notamment en France, zone de référence du modèle dans cette recherche, dès les premières années après la rencontre de Salamanca 1994, Fuster P. et Jeanne P. (1996) ont publié, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Collection Formation des enseignants, Série Enseigner 130 p Paris : A. Colin. Les auteurs dressent un état des lieux des structures, de la réglementation et du contexte socio-historique dans lequel s'inscrit la volonté d'intégration scolaire des jeunes en situation de handicap. Ils s'interrogent sur la capacité de la société et du système scolaire à assumer les difficultés générées par le handicap, expliquent les procédures et les limites de l'intégration et insistent sur la nécessité d'une approche pédagogique spécifique et sur l'indispensable collaboration avec les familles. En 1998, W.J. Van Minnen produit un rapport intitulé « l'emploi et l'utilité de la CIH pour la politique et la planification des pouvoirs publics ». Ce rapport familiarise les pouvoirs publics chargés de la politique et de la planification avec la Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages (CIH). Il étudie l'emploi et l'utilité de la CIH et propose en conclusion une série de recommandations en vue d'utiliser la CIH pour l'élaboration et la formulation des politiques concernées.

En 2006 Gillig, JM. Publie *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, collection Formation-Pédagogie, Paris Dunod, 232p. L'auteur montre quelles actions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques sont nécessaires dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation pour que la philosophie de l'intégration trouve sa mise en application. De nombreux exemples pratiques illustrent les solutions qui peuvent inspirer utilement la réflexion de tous ceux qui sont concernés par le handicap : professionnels des établissements et services spécialisés, enseignants, parents d'enfants en situation de handicap, chercheurs en sciences sociales ou sciences de l'éducation. La même année, Louis, JM et Ramond, F. publient *Scolariser l'élève handicapé*, éd. Dunod, 256 p. Ils soutiennent qu'en matière de handicap, la société est passée du déni à la discrimination positive, de l'intégration à l'inclusion, de la prise en charge à l'accompagnement.

Le principe de l'intégration scolaire dont la légitimité se fonde sur la conviction selon laquelle « toute personne, quelle que soit la déficience dont elle est atteinte, est capable de progrès et d'évolution » (loi française de 2005, p.25). L'ouvrage part de cette loi pour en déduire les conséquences concrètes et pratiques sur le système éducatif, sur la vie des écoles et des établissements et sur les pratiques pédagogiques et éducatives des équipes enseignantes. Il analyse également les conséquences sur la communauté éducative et les relations partenariales. En 2007, Gardou C. et Poizat D. publient *Désinsulariser le handicap*. 360 p éd. Érés.

Expressions vives des dimensions de l'inclusion aux sens philosophiques, psycho-pédagogiques, l'ouvrage constitue un vivier de leviers puissants pour le plaidoyer, la sensibilisation, l'information envers les communautés sociales et professionnelles de l'univers du handicap. « Il ne convient plus de penser et d'agir en termes spécifiques pour des groupes tenus pour spécifiques. Il faut s'appliquer à rendre plus confortable, à humaniser pour tous, à partir du principe universel d'accessibilité et du concept de qualité de vie. Voilà ce qu'il importe de conscientiser : "Nous sommes faits pour vivre ensemble : ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres". Qu'ils soient architecturaux, sociaux, pédagogiques, etc., les plans inclinés sont universellement profitables ». La même année, Marques S.M. soutient une thèse de doctorat sous la direction de Gardou C. Ull2 et Rosalie C. Rocha de C Baumel intitulé « Penser et agir l'inclusion des enfants en situation de handicap à partir des référents freiriens. Ruptures et mutations culturelles à l'école brésilienne ». À partir d'un échantillon d'écoles accueillant des enfants affectés d'une déficience intellectuelle et d'autres atteints de surdité, l'étude à montrer comment et dans quelle mesure les travaux de Paulo Freire peuvent constituer des référents théoriques et pratiques pour l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Il y apparaît que la notion d'école populaire, telle que conçue par Freire, permet les ruptures nécessaires au passage de pratiques pédagogiques « excluantes » à des pratiques ouvertes à la diversité, notamment pour les enfants en situation de handicap. Aux actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, Plaisance É. De l'Université Paris Descartes se prononce sur « L'éducation inclusive, expansion d'une orientation éducative : le cas français, septembre 2010 ». Le texte examine la situation française de l'éducation inclusive en faisant d'abord la genèse de l'évolution des concepts éducation spéciale/éducation inclusive. Il traite ensuite des débats autour de la pertinence du vocable d'inclusion par rapport à celui d'intégration et sur l'opposition entre exclusion et inclusion. En guise de conclusion, le texte contribue à l'éclaircissement de la relation étroite entre éducation spéciale et ségrégation en milieu scolaire et invite à l'inclusion scolaire qui « mène un combat contre les préjugés et la marginalisation ». Il alerte enfin sur les mesures en ces termes « des ressources spécifiques sont nécessaires pour procurer les soutiens permettant de développer des pratiques en faveur de tous les apprenants, en relation avec des organismes extérieurs et l'environnement local ». Dans un passé récent, quatre écrits ont attiré notre attention. Tout d'abord, Gardou C. publie en 2012 *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Érés, coll. « Connaissances de la diversité », 170 p. L'ouvrage précise les contenus du vocable « société inclusive ». Écrit dans un style alerte et didactique, l'auteur rappelle qu'« Une société n'est pas un club dont des membres pourraient accaparer l'héritage

social à leur profit pour en jouir de façon exclusive. Elle n'est pas non plus un cercle réservé à certains affiliés, occupés à percevoir des subsides attachés à une "normalité" conçue et vécue comme souveraine. Il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni droit d'entrée à acquitter. Ni débiteurs, ni créanciers autorisés à mettre les plus vulnérables en coupe réglée. Ni maîtres ni esclaves. Ni centre ni périphérie. Chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Personne n'a l'apanage de prêter, de donner ou de refuser ce qui appartient à tous. Une société inclusive, c'est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions ». A sa suite, Ngo Melha, E. A. (2013) dans *Éducation inclusive en Afrique subsaharienne*, Harmattan 96 p, définit l'éducation inclusive comme une des stratégies permettant la réalisation des objectifs de l'EPT. Cependant, elle pose une question de savoir si dans les contextes où il existe une pluralité de problèmes éducatifs à régler, est-il possible d'inclure dans le système scolaire tous les groupes exposés à la marginalisation et à l'exclusion scolaire au travers des plans nationaux d'éducation ? Dans cet ouvrage de référence pour les attributs exclusifs aux pays de l'ASS dont le Sénégal, l'on s'interroge sur comment assurer la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap mais aussi en situation d'un lourd poids de la tradition et de la pauvreté ? En troisième position, Bataille P. et Midelet J. ont écrit en 2014 *L'école inclusive : un défi pour l'école : repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés* Collections « Pédagogies », ESF Éditeurs. Les auteurs analysent l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système éducatif français et constatent qu'elle se développe et entraîne des bouleversements importants. Ils se font écho des questionnements des enseignants et tentent d'y répondre tout en y associant les autorités scolaires directes. Ils mettent à leur disposition des tableaux de bord, des référentiels et des outils à utiliser au quotidien.

Ce quatrième écrit provenant de Kohout-Diaz, M. (2018). *Éducation inclusive. Un processus en cours*, Toulouse, Érès qui pose la problématique actuelle de l'éducation inclusive en France constitue par ricochet une actualisation implicite de la question en ASS francophone subsaharienne. L'éducation inclusive est une notion qui interroge depuis la naissance du mouvement de l'EPT impulsé par la convention relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989).

Elle s'impose encore comme émergente au plan des politiques publiques en France, notamment avec la création en février 2017 du CAPPEI (Certificat aux pratiques professionnelles à l'éducation inclusive). Pour répondre à la question quels sont les enjeux de son déploiement ; l'éducation inclusive y est définie comme un processus d'ouverture à la diversité culturelle par l'éducation concernant la sphère scolaire mais également d'autres secteurs de la vie publique (santé, politique, justice...).

L'ouvrage éclaire les problématiques fondamentales inhérentes à son développement à partir d'exemples singuliers. De niveau scientifique et à l'écoute de l'expérience internationale, cette production constitue tout d'abord un levier puissant dans la quête d'une insurrection intellectuelle en Afrique mais elle est ensuite un outil efficace pour la formation initiale et continue des personnels de l'éducation ciblant principalement les enseignants et les accompagnateurs d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Avec des convictions fortes et étayées sur la recherche, l'auteure y défend le droit de tous à une éducation de qualité, pour en finir avec toute forme de discrimination scolaire et favoriser la cohésion sociale.

En outre, s'agissant des productions d'intellectuels de langue anglaise, Filmer Deon¹⁸ membre de l'équipe de recherche sur le développement à la Banque mondiale a publié Filmer, D. (2005) *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries*. World Bank: Washington DC. Il analyse la relation entre la situation de handicap, la pauvreté du ménage et la participation scolaire en utilisant onze (11) enquêtes/ménages de neuf pays en voie de développement. La conclusion est que les jeunes en situation de handicap vivent le plus souvent dans des ménages les plus pauvres. L'accès à la scolarisation est tardive et les rendements scolaires le plus souvent pas satisfaisants. La question du handicap y est en effet perçue plus aigüe que les questions de genre et de ruralité quant à la prise en charge scolaire. Parallèlement à ces quelques écrits choisis parmi les auteurs de pays industrialisés, l'on note aussi peu d'écrits qui pourraient être identifiés comme contributions aux réflexions sur la question de l'éducation inclusive en Afrique subsaharienne. La littérature est plus florissante dans les pays industrialisés qu'en Afrique. Les restrictions liées au sous-développement sont probablement la source d'explication d'un tel état de fait. En dehors de Ngo Melha E. A., dans la zone de concentration de cette recherche, deux thèses ont été remarquées dont une seule provenant d'une soutenance en sciences de l'éducation. Tout d'abord, Touré D., sous la direction d'Ebersold S. s'est penché en 2009 sur « La scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers au Sénégal ». Thèses de doctorat, Université de Strasbourg. L'étude menée auprès de personnes « non handicapées » analyse comment sont perçus les enfants à besoins éducatifs particuliers présentant une déficience motrice. Elle évalue également l'impact du contact sur la représentation sociale au Sénégal. Elle conclut que certains enfants ayant vécu avec des personnes en situation de handicap sont favorables à une scolarisation en milieu ordinaire. Par contre, les enfants qui n'ont pas cette

¹⁸ En ligne : http://sitErèsources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917324202/Disability_Poverty_and_Schooling_in_Developing_Countries.pdf
Consulté le 13 1 2015

expérience continuent de véhiculer un préjugé à l'égard de l'enfant à besoins éducatifs particuliers présentant une déficience motrice et sa scolarisation en milieu ordinaire. L'étude encourage l'éducation inclusive, stratégie efficace pour les changements de représentation et de comportements à l'égard des personnes en situation de handicap. En 2012, Diop I. sous la direction des professeurs Goigoux R. (Université Blaise Pascal) et Sow A. (Université Cheikh Anta Diop) a étudié la « *Scolarisation des enfants handicapés au Sénégal* ». La thèse est relative à une analyse des conditions de vie des enfants en situation de handicap au Sénégal. Elle constate que les représentations sociales du handicap ne favorisent pas l'intégration sociale et scolaire de cette catégorie d'enfants. Beaucoup n'ont pas accès à l'éducation. Mais malgré ces barrières, des parents d'enfants en situation de handicap et de professionnels ont pris les mesures nécessaires au dépassement pour arriver à scolariser les élèves.

Parallèlement à ces productions, le concept « inclusion » et la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap sont devenus des vocables vedettes dans tous les discours sur les politiques éducatives. La presque totalité des rapports et conclusions actuelles dans le domaine de l'éducation font de l'éducation inclusive une thématique centrale avec des modalités d'opérationnalisation souvent pas tout à fait identiques d'un pays à un autre variant de l'inclusion partielle des élèves dans des structures plus ou moins parallèles à l'inclusion totale en milieu ordinaire.

Le texte de Plaisance E., Université Paris Descartes intitulé *L'éducation inclusive, expansion d'une orientation éducative : le cas français*, septembre 2010 a fait un résumé fort intéressant de l'historique du concept que nous reprenons ci-dessous. « L'éducation spéciale a une implantation historique ancienne dans plusieurs pays européens. Elle s'enracine dans les expériences éducatives avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) au XVIIIème siècle, puis avec des enfants « arriérés » au XIXème siècle. En France, la figure emblématique des médecins éducateurs de cette époque est Jean Itard qui avait recueilli un enfant trouvé dans une forêt de l'Aveyron et dont il faisait le pari de la « curabilité ». Avec ce vocabulaire maintenant suranné, se trouvait pourtant soulevée la question fondamentale de l'éducabilité d'enfants déclarés « anormaux ». Le moment-charnière de ce type de débat est sans doute le passage du XIXème au XXème siècle. C'est alors que la question de la scolarité en milieu scolaire ordinaire commence à être posée. Elle est inaugurée par Bourneville, médecin-chef de l'hospice de Bicêtre en 1879, qui cherchait à améliorer l'accueil et l'éducation d'enfants dans les asiles d'aliénés et avait proposé la création de classes spéciales au sein des écoles primaires ordinaires pour l'accueil de certains enfants dits « améliorés » en provenance de l'asile (Gâteaux-Mennecier, 1989). D'une certaine manière, et avec des mots différents, c'était déjà un projet d'intégration scolaire. Cela était pourtant formulé sous le label du « spécial », mais

dans le cadre d'un projet novateur établissant des rapports institutionnels entre asile et école. Pourtant, les clivages entre les institutions sanitaires et scolaires vont être les plus puissants et être défendus par Binet et Simon. Ceux-ci le disent clairement en 1907 : seuls les « anormaux d'école » retiennent leur attention, car ils les considèrent comme « *perfectibles* », au contraire des « *anormaux d'asile* ». Il faut faire l'essai des classes spéciales pour les « anormaux » repérés dans les écoles, car l'école les trouve trop peu normaux et l'hôpital pas assez malades. D'où la légalisation en 1909 des classes dites « *de perfectionnement* », annexées aux écoles primaires, précisément pour des débiles dits « *perfectibles* ». (Plaisance, 2010)¹⁹

Ce rappel historique du contexte inspirateur de l'école dans la zone francophone subsaharienne éclaire davantage sur la création d'écoles spéciales qui continuent à fonctionner avec des moments d'intégration en milieux ordinaires communément reconnus sous le vocable « éducation intégratrice ». À la suite de nombreuses déclarations sur l'éducation des personnes en situation de handicap, l'idée qui émerge aujourd'hui est en faveur de l'éducation s'inspirant du modèle naturel. L'enfant étant éduqué en famille, dans le groupe des pairs ou bien alors en milieu institutionnalisé, pourquoi ce dernier, aussi rationnel que son statut, continue-t-elle à soutenir la marginalisation, la ségrégation et la stigmatisation ? Pourquoi les services de planification et leurs données statistiques qui clarifient les débats éducatifs et politiques continuent à faire fi des exclus de et par les offres d'éducation existantes ?

De tels questionnements sont aussi repris dans *Éducation inclusive, enjeux et perspectives* (Gardou, 2007) qui partage l'idée selon laquelle malgré l'encouragement à l'inclusion des enfants et adolescents en situation de handicap par les dispositifs législatifs, la pratique est parfois tout autre, notamment au sein des établissements secondaires. Des auteurs répondent à une question fort intéressante dans sa formulation : « *École : comment passer de l'intégration à l'inclusion dans un paysage élitiste, où l'on tend à sélectionner dès le plus jeune âge et à dévaloriser les parcours atypiques* » (Gardou et Crouzier, 2005). Ils en posent d'autres qui imposent un approfondissement de la réflexion : sur quels leviers agir pour transformer une culture scolaire timorée, qui laisse encore bon nombre d'élèves à la marge du système ? Comment proposer une scolarisation dans le système « ordinaire », chaque fois qu'elle ne contrarie pas l'intérêt de l'élève en situation de handicap ? Quelles stratégies adopter pour que recommandations et injonctions institutionnelles ne restent pas lettre morte ? Faut-il rendre l'inclusion de tous obligatoire, comme l'ont fait d'autres pays européens, et faire ainsi disparaître le secteur spécialisé ?

¹⁹ En ligne : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf> consulté le 25-04-2014

Nous n'avons ni les éléments de réponse ni l'objectif de trancher ; cependant nous partageons l'assertion implicite selon laquelle toutes ces questions réunies donnent une idée assez complète de la complexité de l'éducation inclusive. En effet, l'expression « *éducation inclusive* » et tous les autres concepts associés peuvent avoir des contenus quelques peu différents d'un pays à un autre, ou bien des entendements différents à l'intérieur d'un même pays.

Un tel état de fait est bien souligné par l'agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive qui a mis en place un projet de ressources en appui à l'éducation inclusive dénommé « Organisation of Provision to Support Inclusive Education (OoP) »²⁰. Cette organisation considère que l'éducation inclusive peut être définie comme « *un dispositif éducatif dans lequel les enseignants ont la qualification et les ressources nécessaires pour :*

- *recevoir et inclure dans la classe ordinaire de l'école du quartier tous les élèves du même âge dans leur diversité et les caractéristiques particulières ;*
- *favoriser la participation et le développement optimal des potentialités humaines de tous les apprenants ;*
- *et favoriser la participation de tous les apprenants tout en valorisant les relations sociales horizontales et verticales dans la communauté scolaire »*²¹.

Une telle définition semble explicite même si elle garde des zones d'ombre relatives entre autres aux efforts d'accessibilité aux infrastructures et à tous les autres efforts qui devraient être déployés à l'égard de la communauté pour faire accepter la vision. Cette vision européenne recoupe d'ailleurs celle, canadienne, qui « *cherche à produire un modèle progressif et systémique d'inclusion scolaire au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel d'apprentissage et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève, sont fondées sur la preuve disponible* ». ²²

Les Canadiens, conformément à leur Charte des droits et libertés et à la Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick, définissent l'inclusion scolaire à ce niveau comme étant « à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle

²⁰En ligne : <http://www.europeagency.org> consulté le 27-12-2014

²¹En ligne : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>

²² En ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/DefinitionDeLinclusion.pdf> (sans signature de l'Auteur)) consulté le 28-12-2014

repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire.

A cet effet, les écoles et les collectivités partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. L'inclusion scolaire se concrétise alors par la mise en place d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves. En somme, une éducation inclusive est la fondation sur laquelle se développe une société inclusive ».

Cette compréhension de l'inclusion scolaire constitue une source de précision sur un ensemble de points qui expliquent certainement la conception qui affirme que « *Les politiques éducatives qui favorisent l'inclusion sont celles qui essaient de maintenir à bord à l'école tous les élèves, quelles que soient leurs particularités. C'est l'offre scolaire qui s'adapte pour répondre aux différences à la fois de nature et construites socio-culturellement de son public.* » (Zay, 2012). Pour cet auteur, « *la mise en pratique de l'éducation inclusive relève des enseignants qui doivent se garder aussi bien de « l'illusion pédagogique » que du « fatalisme sociologique », mais être en permanence sur toutes les questions sociales « en alerte » pour que des réponses des différents acteurs du territoire puissent, si cela est possible, être apportées* ».

Parallèlement, une autre contribution considère que l'objectif est de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences. « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisée (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité* » (Plaisance E. et al, 2007). Ils entrent dans un troisième niveau de l'inclusion qui est très complexe parce que justifiant à lui seul toute la dimension de l'inclusion scolaire qui repose essentiellement sur une situation enseignement-apprentissage suffisamment inclusive.

C'est pourquoi, nous nous accordons avec l'idée qui, devant le statut vedette de l'adjectif « inclusif » qui s'impose dans tous les discours actuels des décideurs et diplomates, affirme « *qu'il est intéressant d'apprécier la pertinence du terme* » (Gardou, 2012). « *Le concept est né au XIII^e siècle (...): l'adjectif exclusif qualifie ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres, par privilège spécial et, à ce titre, n'admet aucun partage. Prononcer ou jeter l'exclusive signifiait déclarer l'exclusion de quelqu'un. Le verbe exclure, apparu deux siècles plus tôt, voulait dire originellement, ne pas laisser entrer, ne pas admettre, fermer avec*

une clé, tenir quelqu'un à l'écart de ce à quoi il pourrait avoir droit. Par la suite, il a pris le sens de rejeter une chose jugée inconciliable avec une autre » (Gardou, 2012 p 36).

À partir de cet éclairage et conformément à l'esprit des différents instruments, l'exclusion scolaire devient purement une violation flagrante des droits de l'homme à travers le seul droit à l'éducation. En effet, l'éducation publique inclusive est fondée sur trois principes complémentaires : l'universalité, l'horizontalité et l'individualité dans la globalité.

L'éducation publique est universelle en ce sens que les curricula d'une nation s'adressent équitablement à tous ses fils. Ensuite, elle est horizontale en ce sens qu'elle s'opérationnalise dans un milieu d'apprentissage inclusif commun partagé par des cibles de groupes d'âges identiques. En fin, elle est individualisée en ce sens que la réussite de chaque élève est une préoccupation structurée autour de l'intérêt supérieur de l'élève articulé à ses attributs exclusifs en termes d'avancées et de limites objectives.

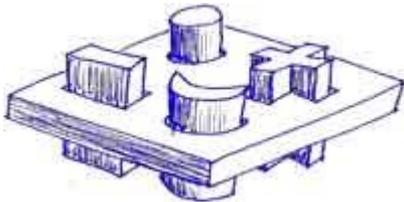
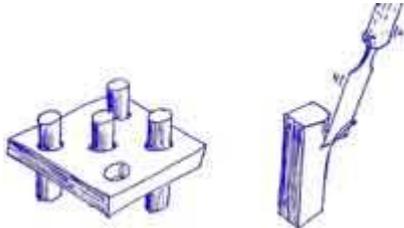
La souplesse, l'adaptabilité et la centralité de l'enfant devraient constituer les identifiants exclusifs d'une éducation publique sans exclusion pour traduire *« un double refus. D'une part, celui d'une société et de structures, de la petite enfance à l'adolescence et de l'âge adulte à la vieillesse, dont les seules personnes (non handicapées) se penseraient propriétaires, pour en faire leurs privilèges ou leurs plaisirs exclusifs, selon les mots de Montesquieu et de Rousseau. D'autre part, le refus de la mise à l'écart, dans des ailleurs improbables, de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles* ». (Gardou, 2012 p 36)

Ce double refus est aussi l'expression implicite de la nécessité de disposer de pratiques scolaires efficaces faisant de l'atteinte des objectifs calibrés une obligation. D'où toute la dimension de reddition de comptes dans une redevabilité sociale calquée sur l'esprit de l'autolimitation de l'État. Ceci annonce la pertinence d'indicateurs à suivre, à renseigner et à rendre public avec toutes les imputabilités conformément aux théories de la bonne gouvernance qui est aussi une gouvernance inclusive.

Dans cette perspective et dans le souci d'être assez clair dans le contenu que l'on retient de l'expression, nous empruntons intégralement l'approche qui consiste à délimiter, à travers un tableau, les contours de l'éducation inclusive.

C'est une définition d'EENET « Enabling Éducation NETwork »²³ qui a été élaborée lors d'un séminaire avec les professionnels de l'éducation du monde entier tenu à Agra, en Inde en 1998.

²³EENET est un réseau inclusif de partage de l'information sur l'éducation, ouvert à tous et qui compte en son sein des enseignants, des parents, des élèves, des organisations non-gouvernementales, les décideurs politiques etc. Il fait la promotion du concept d'inclusion en étant inclusif et participatif dans ses démarches et pratiques.

L'éducation inclusive est ...	L'éducation inclusive n'est pas ...
<p>... Un processus en constante évolution des changements et des améliorations dans les écoles et le système éducatif plus large pour rendre l'éducation plus accueillant, apprentissage convivial et bénéfique pour un large éventail de personnes</p>	<p>... Un projet ponctuel qui peut être livré et complété dans un court délai</p>
<p>... À propos de la restructuration de l'enseignement des cultures, des politiques et des pratiques afin qu'ils puissent répondre à un large éventail d'apprenants - hommes et femmes; handicapés et non-handicapés; de différents groupes ethniques, la langue, la religion ou les milieux financiers; âges différents; et face à la santé différente, la migration, de réfugiés ou d'autres défis de la vulnérabilité</p>	<p>... Axé seulement sur le développement de l'éducation pour les apprenants handicapés dans les milieux traditionnels</p>
<p>... Sur la modification du système d'éducation afin qu'il soit suffisamment souple pour se adapter à tout apprenant</p> 	<p>... À essayer de changer l'apprenant afin qu'il / elle puisse s'adapter plus facilement dans un système d'éducation inchangée</p> 
<p>... Un effort en cours pour identifier et éliminer les obstacles qui excluent les apprenants au sein de chaque situation unique</p>	<p>... Sur la base de la suite d'une formule ensemble d'actions qui peut</p>

	être utilisé dans n'importe quelle situation
... Pour identifier et éliminer les obstacles à la présence des apprenants dans (l'accès à) l'éducation, la participation dans le processus d'apprentissage, et la réussite scolaire et sociale	... Axé seulement sur aider les apprenants à avoir accès à des écoles ou des salles de classe
... Axée sur la résolution des obstacles attitude, pratique, politique, environnement et ressources	... À peu près surmonter les défis financiers et environnementaux
... Un processus dans lequel toutes les parties prenantes devraient participer (les enseignants, les apprenants, les parents, membres de la communauté, les décideurs gouvernementaux, les leaders locaux, ONG, etc.)	... Un projet qui peut être mis en œuvre uniquement par des experts externes ou responsables de l'éducation
... Quelque chose qui peut se produire en dehors du système formel d'éducation, ainsi que dans les environnements scolaires formels (éducation inclusive peut se produire dans des espaces qui sont non-formels, alternatifs, à base communautaire, etc. apprentissage; avec les apprenants de jeunes enfants par le biais de personnes âgées adultes)	... Juste un processus qui se produit dans les écoles formelles

Tableau 01 : définition comparative EENET

Depuis sa diffusion, la définition a été utilisée et adaptée par un certain nombre d'organisations et de gouvernements. Le tableau présente une définition fonctionnelle de l'éducation inclusive qui soutient la nécessité de transformations profondes qui ne sauraient se limiter aux sphères de l'institution formelle ou non formelle. C'est le système intégral de gestion de la cité qui change de paradigme pour des visées de démocratisation qualitative au sens de cette affirmation « *la démocratisation de l'école est acquise si l'accès aux études est de moins en moins*

dépendante de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale ou géographique » (Merle, 2009).

En d'autres termes, l'école, en tant que reflet des attitudes et croyances sociales de son milieu d'implantation, n'est exclusivement pas interrogée mais plutôt la société en ce sens qu'une véritable inclusion scolaire suppose une inclusion sociale. On pourrait aussi à juste titre argumenter les effets de l'école institutionnelle sur les transformations sociales sans entrer dans un débat d'antériorité et de préséance entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale. L'école inclusive est un défi de nos temps modernes en sens qu'elle constitue l'aboutissement d'une évolution de cette école ségrégative qui identifiait des élèves spéciaux à offrir une éducation spéciale comme le rappelle ces termes : « *Jadis, pensée en termes d'« éducation spéciale », l'intégration de chaque élève dans l'institution scolaire – quelles que soient les difficultés rencontrées dans son histoire – doit être aujourd'hui conçue selon le principe de « l'accessibilité universelle ». C'est dire que nous devons quitter le registre de la « remédiation compassionnelle », abandonner la dérivation systématique vers des filières de relégation et rechercher obstinément comment multiplier les ressources de l'école pour qu'elle puisse accompagner tous les élèves dans des apprentissages exigeants... Tel est le projet de l'école inclusive. Il ne s'agit pas, évidemment, de nier le handicap, ni, a fortiori, de refuser de voir les accidents personnels – physiques et psychiques, sociaux et affectifs – dont certains élèves ont été victimes. Il ne s'agit pas seulement, non plus, de s'assurer de la seule présence, dans les classes « normales », des élèves présentant des troubles ou des handicaps. Il s'agit de repenser le fonctionnement même de la classe et de l'école à partir d'axes forts : un partenariat structuré au service de l'élève, mettant en relation parents, institutions et professionnels spécialisés ; une pédagogie différenciée mobilisant des ressources multiples pour aider l'élève à progresser et à se dépasser ; une démarche d'orientation tout au long de la vie pour lui permettre de s'inscrire dans un emploi durable. »²⁴*

D'ailleurs, dans l'article " Inclusion " du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, " le terme "inclusion" désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités. L'expression "inclusion scolaire" s'applique ainsi à l'ensemble des enfants, particulièrement à ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont des "besoins éducatifs particuliers", et qui sont considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier,

²⁴ En ligne : https://www.meirieu.com/actualite_8_09.html consulté le 22 Mars 2018

voire aux classes ordinaires, et de participer, au même titre que les autres, aux activités pédagogiques. "²⁵

Il est important alors de préciser cette catégorie particulière de la cible de l'école inclusive que constituent les « *enfants en situation de handicap* »²⁶. Ces derniers sont les plus vulnérables et occupent ainsi la centralité de cette contribution pour la bonne et simple raison qu'ils sont encore hors de l'inclusion ou bien, du fait de leur désavantage social, ils décrochent dans les systèmes qui tentent l'inclusion. D'ailleurs, analysant le décrochage précoce, le désavantage socioéconomique dont ces derniers sont victimes est reconnu dans le dernier rapport thématique d'Eurydice²⁷ comme première cause du décrochage précoce.

Ainsi, en guise de conclusions, nous retenons que l'école inclusive est une « *école pour tous* » et donc une « *école accessible* » par tous (Mitchel, 2014).

Cependant, même si l'éducation inclusive, comme le rappelle Handicap International, ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap ou avec des difficultés d'apprentissage en ce sens qu'elle prend en compte les besoins de tous les enfants et des jeunes (les enfants en réseau dans la rue, les filles, ceux issus de minorités ethniques, ceux issus de familles en difficulté financière, ceux venants de familles nomades, ceux atteints du VIH/SIDA) ; la complexité et l'exclusion s'affirment plus avec cette première catégorie d'enfants signalés en situation de handicap d'après l'Unesco : « *L'exclusion a de multiples visages. Bien que des progrès réels aient été accomplis depuis 2000 sur la voie de l'éducation primaire universelle, 72 millions d'enfants demeurent exclus de l'école. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion. Les ménages des communautés rurales ou isolées et les enfants des taudis urbains ont un moindre accès à l'éducation. L'exclusion la plus criante est*

²⁵ En ligne : <https://www.decitre.fr/livres/dictionnaire-encyclopedique-de-l-education-et-de-la-formation-9782091905259.html>

²⁶La classification des handicaps est établie à l'aide de 5 catégories :

Le handicap moteur, le handicap sensoriel, le handicap psychique, le handicap mental et les maladies invalidantes.

En ligne: <http://informations.handicap.fr/art-classification-874-6029.php> consulté le 31-12-2014

²⁷ En ligne:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all_publications.pdf, consulté le 31-12-2014

celle qui frappe les enfants handicapés, qui forment le tiers des non scolarisés »²⁸. C'est à ce niveau qu'il faudrait repenser et approfondir les outils du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA²⁹) de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)³⁰ qui étudie et compare la performance des écoles et des systèmes éducatifs à travers le monde. L'inventivité des outils transnationaux devrait aussi mesurer les performances dans le domaine par exemple de la socialisation scolaire des enfants déficients visuel, intellectuel, moteur et verbo-auditif.

Ces outils devraient aussi faire un peu plus attention aux élèves en situation de handicap dans les nouvelles volontés de travailler dans des domaines très complexes abordant de nouveaux indicateurs à renseigner³¹. Cette attention est une exigence qui dépasse les pays de cette zone de recherche étant entendu que même les systèmes d'éducation français et anglais ne sont pas encore totalement inclusifs en termes de mise en place effective même s'ils le sont théoriquement³². Sous ce rapport, élaborer un système d'information fonctionnel en éducation inclusive devient un enjeu de modernisation et d'innovation pour répondre à ces nombreuses interpellations de l'agenda post-2015 qui se veut une période d'une administration scolaire performante et redevable parce qu'adaptée et bien gouvernée conformément aux théories de bonne gouvernance véhiculées par la Banque Mondiale.

En résumé, le constat alarmant est que ce qui est moins florissant voire manquant dans ce domaine, c'est la disponibilité de canaux de communication assez huilés permettant aux autorités parentales, locales, coutumières, administratives et aux partenaires techniques et financiers de prendre des décisions éclairées. Or, le projet de scolarisation d'un enfant en

²⁸Dix questions sur l'éducation inclusive, en ligne :

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/> consulté le 29-12-2014

²⁹ En ligne : <http://www.oecd.org/fr/education> consulté le 26 12 2014

³⁰ En ligne : <http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm> consulté le 20 12 2014

³¹Les nouveaux indicateurs à renseigner :

- « *les établissements d'enseignement privés, les conditions requises pour devenir enseignant, (...)*

- *le niveau de formation, (...)* ».

En ligne : <http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm> consulté le 20 12 2014

³² Le Royaume Uni a mené une politique d'éducation inclusive depuis le début des années 80 et la France depuis 2006. Les deux politiques stipulent que les enfants avec des besoins d'éducation spécifiques ont le droit de suivre une éducation dans l'école de leur choix.

situation de handicap sans espace d'échanges dans un contexte de pauvreté dépassant souvent le soupçon d'un ressortissant de pays développé n'est pas un pari gagné d'avance si ce n'est simplement une utopie. Autant dans certains pays qualifiés de développés, l'accompagnement de l'élève durant son parcours scolaire pose avec acuité la problématique de la définition du projet personnalisé malgré la disponibilité d'auxiliaires et ou d'emploi de vie scolaire, autant la disponibilité d'un enseignant et des ressources adéquates pour des ratios dépassant 60 élèves pour un enseignant est un casse-tête pour les autorités des pays de cette zone de recherche. Autant l'est aussi la question de la maîtrise des informations devant permettre à l'autorité de la puissance publique de prendre les décisions salutaires ; d'où la légitimité de tout questionnement autour de l'harmonie entre les orientations mondiales en éducation inclusive et les réalités des pays en ASS francophone dont le Sénégal.

Etant entendu que toutes ces orientations ont comme grand repère tout d'abord l'EPT 1990 mais surtout la conférence de Salamanque en 1994, les lignes suivantes dresse un inventaire des principaux textes réglementaires qui encadrent la perspective internationale depuis ce point de départ.

4.1.3 Les besoins éducatifs particuliers : inventaire des principaux textes réglementaires qui encadrent la perspective internationale après Salamanque 1994

Une politique publique est un instrument étatique qui se distingue d'une loi ou d'un programme public. C'est un énoncé des orientations et des objectifs d'un gouvernement ou d'une collectivité sur un sujet d'intérêt public. Une politique publique expose une prise de position qui peut être implicite et/ou explicite. Les orientations consignées sont influencées par divers paramètres internes et externes. Les normes qui régissent la mise en œuvre d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers se trouvent au niveau juridique et programmatique. L'éducation inclusive en tant que politique publique subie aussi les influences des contextes internationaux et nationaux.

S'agissant du contexte international, le premier texte de référence est naturellement la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948). En son article 26, l'éducation est citée comme un droit fondamental. Cela signifie que chacun – enfant comme adulte – a le droit de recevoir une éducation.

Les principaux textes internationaux ratifiés par le Sénégal sont :

- la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CDE) qui garantit entre autres droits, le droit de l'enfant à la protection contre toutes formes d'abus, violence et exploitation (art. 19), la protection de l'enfant privé de son milieu familial (art. 20) et le droit à la réadaptation physique et psychologique et la réinsertion sociale de tout enfant victime (art. 39). Le Sénégal a ratifié la convention très tôt, en 1990, montrant ainsi une adhésion pleine à ses dispositions. Même si les droits des enfants ne sont pas différents de ceux des adultes, les enfants sont plus vulnérables. Par conséquent, ce traité spécial a été élaboré pour protéger les droits des enfants.

Elle comporte trois articles importants en faveur de l'Éducation Inclusive, notamment :

- l'article 2 : cet article stipule que tous les articles de la convention doivent être respectés sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'origine ethnique, d'incapacité, de naissance ou de toute autre situation (non-discrimination) ;
 - les articles 28 et 29 : ces deux articles renforcent le droit de tous les enfants à l'éducation et exigent que celle-ci soit dispensée sur la base de l'égalité des chances (accès à une éducation de qualité);
-
- la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous qui recommande de rendre l'éducation primaire accessible à tous les enfants et de réduire massivement l'analphabétisme. Elle

réaffirme que la notion d'éducation est un droit humain fondamental et exhorte les États à intensifier leurs efforts pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de chacun. Le cadre d'action définit des objectifs et des stratégies pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. Les objectifs suivants y figurent :

- universaliser l'accès à l'apprentissage ;
 - promouvoir l'équité ;
 - mettre l'accent sur les résultats de l'apprentissage ;
 - élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
 - améliorer l'environnement d'apprentissage ;
 - renforcer les partenariats d'ici l'an 2000 ;
- la Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'Éducation et les Besoins Spéciaux (1994) qui donne une orientation plus détaillée sur l'éducation inclusive au niveau international. Elle stipule que :
- l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable.
 - les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués en fonction de la diversité, des caractéristiques et des besoins. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires.
 - les écoles ayant cette orientation inclusive constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société inclusive et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ;
- la Convention n° 138 de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur l'âge minimum pour le travail qui détermine l'âge légal auquel les enfants sont susceptibles d'être employés ou autorisés à travailler. D'après l'article 2, cet âge ne devra pas être inférieur à l'âge auquel cesse la scolarité obligatoire, ni en tout cas à 15 ans. Le Sénégal a ratifié ce texte en 1999.
- la Convention n°182 de l'Organisation internationale du travail (OIT) concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999) focalise l'attention sur l'urgence des actions à entreprendre pour éliminer les pires formes de travail des enfants. Elle a été ratifiée par le Sénégal en 2000. Le Cadre d'Action de Dakar qui est un engagement d'action collectif reposant sur la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous (Jomtien, 1990), la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Convention relative aux Droits de l'Enfant. Il

reconnaît que « toute personne - enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d’une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s’agit d’apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être ». À partir de là, renforcés en Afrique par des instruments particuliers, les gouvernements, les organisations, les agences, les groupes et les associations se sont collectivement engagés sur les six objectifs suivants :

- développer la protection et l’éducation de la petite enfance ;
- dispenser un enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous ;
- promouvoir l’apprentissage et l’acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes ;
- améliorer le niveau d’alphabétisation des adultes de 50 % ;
- parvenir à la parité entre les sexes d’ici 2005 et à l’égalité entre hommes et femmes d’ici 2015 ;
- améliorer la qualité de l’éducation.

➤ *la Déclaration d’Incheon* qui en son chapitre 7 de son préambule, réaffirme que « *L’inclusion et l’équité, dans l’éducation et à travers elles, constituent la pierre angulaire d’un agenda pour l’éducation transformateur. C’est pourquoi nous nous engageons à lutter contre toutes les formes d’exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d’accès, de participation et de résultats de l’apprentissage. Aucune cible relative à l’éducation ne saurait être considérée comme atteinte tant qu’elle ne l’est pas par tous. Nous prenons donc l’engagement d’apporter les changements nécessaires aux politiques éducatives et d’axer nos efforts sur les plus défavorisés, en particulier les personnes en situation de handicap, afin que nul ne soit laissé pour compte* »³³.

Les Objectifs de développement durable (ODD) ³⁴ qui constituent à l’horizon 2030 un engagement intergouvernemental et un « *plan d’action pour l’humanité, la planète et la prospérité* ». Il se compose de 17 Objectifs « intégrés et indissociables. Avec l’objectif de développement durable 4, l’éducation occupe une place centrale « *Assurer une éducation*

³³ En ligne :

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf

³⁴ Comprendre l’Objectif de développement durable 4 Éducation 2030.

En ligne : <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/comprendre-ODD4.pdf>.

inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». En effet cela se justifie par les principes sous-jacents :

- l'éducation est un droit humain fondamental et un droit dont la jouissance permet à chacun de comprendre et d'utiliser de nombreux autres droits. Pour honorer ce droit, les pays doivent assurer l'égalité d'accès pour tous à une éducation et un apprentissage de qualité, inclusifs et équitables, ne laissant personne en rade. L'éducation doit viser le développement complet de la personnalité humaine et promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié et la paix.
- l'éducation est un bien public. L'état assume la responsabilité principale de la protection, du respect et de la réalisation du droit à l'éducation ;
- l'égalité entre les sexes est indissociable du droit à l'éducation pour tous
- Le Cadre d'action Éducation 2030 met en avant l'inclusion et l'équité comme les fondements d'une éducation de qualité. Une des principales caractéristiques de l'ODD 4-Éducation 2030 est l'accent renouvelé et élargi sur l'inclusion, l'équité et l'égalité entre les sexes. Ceci ressort clairement de la cible 4.5 qui a pour but d'éliminer les inégalités entre les genres et de garantir aux populations vulnérables, y compris aux personnes en situation de handicap et aux peuples autochtones, un accès plus équitable à tous les niveaux de l'éducation et de la formation professionnelle.

Parallèlement à ces dispositions, l'État du Sénégal a ratifié :

- la Convention relative au Statut des Réfugiés signée à Genève le 28 juillet 1951 (date de ratification le 9 mai 1963) et son Protocole signé à New York le 31 janvier 1967. (Date de ratification 3 octobre 1967) ;
- le Pacte International Relatif aux Droits Civils et Politiques adopté à New York le 16 décembre 1966. (Date de ratification 1978) ;
- le Pacte international Relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels adopté à New York le 16 décembre 1966. (Date de ratification 13 février 1978) ;
- le Protocole Facultatif se rapportant au Pacte International Relatif aux Droits Civils et Politiques adopté à New York le 16 décembre 1966 (date de ratification 13 février 1978) ;
- la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale signée à New York le 7 mars 1966 (date de ratification 19 avril 1972) ;
- la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes adoptée à New York le 18 décembre 1979 (date de ratification 5 février 1985) ;

- la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants adoptée à New York le 10 décembre 1984 (date de ratification 21 août 1986);
- le Protocole facultatif à la Convention relative aux Droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (date de ratification 31 octobre 2003) ;
- le Statut de Rome de la Cour pénale internationale adopté le 17 juillet 1998 (date de ratification 2 février 1999) ;
- la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 1990 dans sa résolution 45/158 entrée en vigueur le 1 juillet 2003;
- la Convention des Nations Unies contre la criminalité transnationale organisée, d'autre part, le Protocole additionnel visant à prévenir, réprimer et punir la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants et enfin, le Protocole additionnel contre le trafic illicite de migrants par terre, air et mer, signés à Palerme, en Italie, en décembre 2000 et ratifiée le 19 septembre 2003 en vertu de la loi n° 2003-17 du 18 juillet 2003.

Ces textes sont suivis et complétés par d'autres qui ciblent spécifiquement les pays de l'ASS.

4.1.4 Les textes qui ciblent exclusivement les pays de l’Afrique francophone subsaharienne en général et le Sénégal en particulier

A côté des instruments de référence au niveau international, il existe des instruments ciblant spécifiquement les pays de l’Afrique tels que :

- l’Organisation de l’Unité africaine (OUA) devenue Union Africaine (UA) qui a déclaré 1999-2009, décennie africaine des personnes en situation de handicap, et a créé l’Institut africain de réadaptation (IAR) ;
- la Charte Africaine des Droits de l’Homme et des Peuples signée à Nairobi (Kenya) le 21 juin 1981 (date de ratification 13 août 1982) ;
- le Protocole de la Charte africaine des droits de l’homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (adopté à Maputo le 11 juillet 2003) ;
- les Protocoles portant respectivement création d’une Cour Africaine des Droits de l’Homme et des Peuples (adopté le 10 juin 1998 et entré en vigueur le 25 janvier 2004) et d’une Cour de justice de l’Union Africaine (adopté le 11 juillet 2003) ont été ratifiés ;

Les principaux instruments de plaidoyer pour la région Afrique sont les suivants :

- La Charte africaine des droits et du bien-être de l’enfant (CADBE) qui réaffirme trois principes fondamentaux (le droit à l’éducation (art 11) ; la prise en charge des enfants en situation de handicap(13) ; la protection contre la discrimination, l’abus et les mauvais traitements (art 16). La CADBE, en plus de renforcer les droits fondamentaux de la Convention, protège les enfants en cas de conflits armés, interdit leur enrôlement dans l’armée (article 22), les protège s’ils sont réfugiés (article23), définit les droits et les responsabilités des familles (article 18), appelle les États à prendre toutes les mesures appropriées pour abolir les coutumes et les pratiques négatives, interdit le mariage des mineurs de 18 ans et finalement énonce les responsabilités de l’enfant envers sa famille, la société, l’État (article 31). Le Gouvernement du Sénégal soumet les compléments d’informations relatifs à son rapport périodique sur la mise en œuvre de la CADBE, conformément à son article 43 et aux observations finales, suite à l’examen préliminaire dudit rapport. Le rapport de 2018 par exemple, est relatif aux réponses apportées aux éclaircissements sollicités par le comité des experts lors de sa seizième pré-session sur les projets de lois relatifs au Code de l’Enfant, au Médiateur des Enfants et aux Daara ou écoles coraniques,

Sur le plan institutionnel, la gouvernance du secteur de l’enfant est régie par le décret n° 2017-1598 du 13 septembre 2017, relatif aux attributions du Ministre de la Bonne Gouvernance et de la Protection de l’Enfance (MBGPE) qui dispose d’:

- une Direction de la Promotion des Droits de l'Enfant (DPDE) ;
- une Direction de la Protection de l'Enfance (DPE).

Il assure également la tutelle des autres administrations, dédiées à l'enfance, ci-après :

- Office National des Pupilles de la Nation (ONPN) ;
- Centre d'accueil, d'information et d'orientation pour les enfants en situation difficile (GINDDI) ;
- Agence Nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits (ANPECTP) ;
- Cellule d'Appui à la Protection de l'Enfance (CAPE) ;

Chacune de ces structures dispose de personnel avec des profils divers (Juristes, Travailleurs sociaux, Assistants sociaux, Inspecteurs de l'Enseignement, Sociologues, Enseignants, Planificateurs, animateurs socio-éducatifs...). En outre, conformément au mécanisme de coordination de la Stratégie Nationale de Protection de l'Enfant (SNPE), le Ministre en charge de la protection de l'enfance assure la présidence du Secrétariat Exécutif National de Protection de l'Enfant (SENPE) qui, d'après l'arrêté n°06788 du 29 avril 2016, a pour missions :

- d'assurer le développement et le suivi des plans d'action de la SNPE ;
- de mobiliser les ressources budgétaires de protection de l'enfant ;
- de mener le suivi et l'évaluation des programmes ;
- de soumettre des rapports périodiques et un rapport annuel sur l'état de mise en œuvre de la SNPE, des programmes et des plans d'actions sectoriels.

En dehors des prérogatives relatives à la protection de l'enfance, le Ministère a pour mandat de coordonner la politique nationale en matière de bonne gouvernance. Conséquemment à cette aspiration et à travers cette dernière, le Sénégal a rejoint le Partenariat pour un Gouvernement Ouvert (PGO) en juillet 2018, après avoir soumis la lettre d'intention, une indication de l'engagement du Sénégal en faveur des principes et des valeurs de la gouvernance ouverte.

Il existe plusieurs rubriques destinées aux droits de l'enfant, celles-ci sont réparties entre les différentes structures du MBGPE. Il s'agit entre autres :

- projet de Lutte contre la vulnérabilité des enfants (PLVE) ;
- fonds d'Appui aux Initiatives Locales (FAIL) qui s'inscrit dans le cadre du socle de protection sociale et de la résilience des populations les plus vulnérables, pour une protection contre les violences, pratiques néfastes et discriminatoires ;
- appui à la prise en charge des enfants vulnérables et des pupilles de la nation, etc. ;

- la rencontre des Ministres en charge de l'éducation (MINEDAF VIII, Tanzanie, décembre 2002) durant laquelle les États africains se sont engagés à s'investir à l'effectivité de l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux ;
- l'Agenda 2063³⁵, qui présente la vision et le plan d'action sur 50 ans pour l'Afrique, souhaitée par les Africains. Il fournit un cadre solide pour la reconnaissance du 21^e siècle comme étant le siècle africain ; pour réaliser sa vision, l'Agenda prône d'investir d'abord dans le peuple par l'éducation, considérant les peuples africains comme la ressource la plus précieuse du continent ; selon l'Agenda 2063, parmi ces ressources se trouve en bonne place le développement d'une éducation de qualité : « *Aspiration 1. Une Afrique prospère fondée sur la croissance inclusive et le développement durable* », il y est affirmé que « *Nous aspirons à ce que d'ici 2063, l'Afrique soit un continent de prospérité partagée, ... où aucun enfant n'est privé de scolarité à cause de la pauvreté ou de toute forme de discrimination* » et que « *Le capital humain de l'Afrique sera entièrement développé en tant que ressource la plus précieuse, notamment par des investissements soutenus fondés sur l'universalité en matière d'éducation de la petite enfance et d'éducation de base...* » ;
- la CESA 16-25 de l'Union africaine qui, à la suite du processus du forum mondial de l'éducation (Incheon 2015), soucieuse d'avoir ses propres objectifs pour se situer par rapport aux objectifs mondiaux, développe cette nouvelle stratégie continentale pour l'éducation (CESA 16-25)³⁶, couvrant la période allant de 2016 à 2025. Cette stratégie permet au continent africain de mieux s'approprier les objectifs mondiaux, de les adapter et de les rendre compatibles avec ses propres objectifs. Elle s'inscrit dans le cadre de l'agenda global 2063 de l'UA ; à cet effet, la CESA 16-25 a identifié dix domaines prioritaires parmi lesquels « *un accès équitable et inclusif pour tous, l'inclusion, l'équité et l'égalité des genres,..* ». La CESA énonce parmi ses principes directeurs : que « *L'éducation holistique, inclusive et équitable soutenue par des conditions d'apprentissage continu tout au long de la vie sont indispensables pour un développement durable* ».

Naturellement, l'applicabilité de l'ensemble des textes dépend grandement des opportunités économiques. L'environnement économique international a connu un léger ralentissement en 2016, par rapport à 2015. Des dernières estimations du FMI, la croissance de l'économie mondiale s'est établie à 3,1% en 2016 après une progression de 3,2% un an auparavant. Ce

³⁵ En ligne : <https://www.un.org/fr/africa/osaa/pdf/au/agenda2063f.pdf>

³⁶ En ligne : https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf

ralentissement est lié à la persistance du faible niveau de la demande globale, notamment, les difficultés que connaissent les pays avancés et certains pays émergents, à l'image de la Chine et des pays exportateurs de pétrole. En dépit des chocs négatifs, la croissance économique régionale des pays membres de l'UEMOA est restée au-dessus de la barre des 6% en 2017 pour la sixième année consécutive selon le FMI. La zone UEMOA a, en effet, affiché une bonne dynamique de l'activité économique au quatrième trimestre 2017, avec un taux de croissance du PIB réel qui s'est établi à 6,7%, contre 6,6% en 2016, malgré l'instabilité constatée dans le Sahel liée au terrorisme. Cette évolution résulte principalement de la bonne tenue des activités commerciales ainsi que des services financiers, de transports et de télécommunications. Les perspectives communautaires restent positives en 2018, avec un taux de croissance économique projeté à 6,8%, à la faveur de la consolidation des activités manufacturières et l'intensification des investissements.

Dans ce contexte, le Sénégal met en œuvre une politique éducative assez dynamique lui permettant d'être en phase avec les orientations mondiales.

4.2 Chapitre 2 : le Sénégal ; un pays de politique d'éducation qui est dynamique

4.2.1 Généralités sur l'éducation au Sénégal : présentation du pays

Le Sénégal (capitale Dakar), classé parmi les pays les moins avancés (PMA), il couvre une superficie 196 722 km² située à l'extrême ouest du continent africain. Il est limité au Nord par la Mauritanie, à l'Est par le Mali, au Sud par la Guinée et la Guinée Bissau, à l'Ouest par l'Océan Atlantique sur une façade de plus de 500 km. La Gambie constitue une enclave au Sud-ouest séparant la région naturelle de la Casamance du reste du pays. C'est un pays presque plat où règne un climat de type soudano-sahélien. Il est caractérisé par l'alternance d'une saison sèche allant de novembre à mai et d'une saison des pluies allant de juin à octobre. Le territoire sénégalais est compris entre 12°8 et 16°41 de latitude nord et 11°21 et 17°32 de longitude Ouest. Comparé à ses voisins Mali et Mauritanie, le Sénégal est un petit pays du point de vue de sa superficie. C'est un pays démocratique qui compte au plan administratif quatorze (14) régions, quarante-cinq (45) départements, cent vingt-trois (123) arrondissements, soit un total de 182 circonscriptions administratives. Dans le cadre de la décentralisation, il compte cinq cent cinquante-deux(552) communes, cinq (5) villes et quarante-deux (42) départements, soit 599 collectivités locales.

La population du Sénégal recensée en 2013 (ANDS)³⁷ est de 12 873 601 habitants dont 6 428 189 hommes et 6 445 412 femmes (Le Soleil n° 13154, 2014, p. 6). En 2002, cette population s'établissait à 9 858 482 habitants, soit un taux d'accroissement 2002-2013 de 2,5%. Avec 4 958 085 en 1976 et 6 881 919 en 1988, les taux d'accroissement intercensitaires étaient respectivement de 2,7 % et 2,5 % pour 1976-1988 et 1988-2002. La population sénégalaise se caractérise par sa grande jeunesse : la moitié de la population est âgée de moins de 18 ans. En outre, les moins de 20 ans représentent 52,7%. Les enfants âgés de moins de 15 ans constituent 42,1% de la population globale. La proportion est plus importante chez les garçons (43,6%) que chez les filles (40,5%).

Par ailleurs, 3,5% de la population ont 65 ans et plus. C'est dire que le coefficient de dépendance démographique est élevé. Il correspond à 84 personnes inactives (moins de 15 ans et 65 ans et plus) pour 100 personnes actives (15 à 64 ans). La population électorale, celle âgée de 18 ans ou plus est de 51,4%. Elle est plus importante chez les femmes (53,0%) que chez les hommes (49,7%). La croissance démographique de près de 2,7% par an est rapide malgré une mortalité encore élevée. Si ce taux est maintenu, la population doublera tous les 25 ans. Les projections démographiques sont généralement basées sur des hypothèses d'évolution de la fécondité, de

³⁷En ligne :

<https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/Rapport%20provisoire%20RGPHAE%202013.pdf>

l'espérance de vie à la naissance et des migrations internationales. C'est ainsi qu'ont été construites les diverses projections de population du Sénégal qui fondent les stratégies à mettre en œuvre. À l'horizon 2030, les résultats des deux projections sont :

- 19,5 millions et 21 millions pour la population totale ;
- 10,3 millions et 11 millions pour la population urbaine ;
- et 5,3 millions et 5,7 millions pour la population de Dakar.

Ce qui induit une augmentation rapide de la population scolarisable exerçant ainsi une forte pression sur le système éducatif qui doit l'enrôler, lui assurer une continuité des études et créer les conditions favorisant son insertion sociale et économique. La jeunesse de la population est un atout et un défi ; elle engendre des problèmes de scolarisation et d'emploi mais offre des opportunités de main d'œuvre active.

La densité de la population qui était de 50 habitants au km² en 2002, est passée à 65 habitants au km² en 2013. La région de Dakar se démarque de loin des autres avec une densité de 5 404 habitants au km². Sa population est de 2 956 023 habitants en 2013, soit près du quart de la population totale (23%) sur une superficie représentant 0,3% seulement de celle du pays. La région de Tambacounda, qui représente la région la plus vaste du pays (21,5% de la superficie du pays), ne compte que 5% de la population, soit une densité de 15 habitants au km². La population du Sénégal en 2013 est en majorité rurale avec 7.048.624 habitants (55% contre 59,3% en 2002). La population urbaine est de 5.824.977 habitants, soit un taux d'urbanisation de 45%. En 2002, ce taux s'établissait à 40,7%. Ce taux cache d'énormes disparités régionales. La région de Dakar, avec un taux d'urbanisation de 96%, regroupe presque la moitié de la population urbaine du pays (49%),

Par ailleurs, la population sénégalaise présente une forte diversité ethnique. Elle compte une vingtaine d'ethnies dont les principales sont les Wolofs (43 % de la population), les Pulaars (24 %) et les Sérères (15 %). Les autres groupes sont constitués de populations vivant dans des zones du Sud du pays, notamment dans la région naturelle de la Casamance. Ce sont les Diolas qui en constituent la communauté la plus importante, les Mandingues et les Bambaras qui constituent de petites communautés en nombre. D'autres minorités ethniques habitent dans les montagnes du Sud-est.³⁸ La diversité ethnique est accompagnée par un dynamisme culturel alimenté par des traditions séculaires propres à chaque groupe. Les mariages interethniques, la cohabitation pacifique des communautés religieuses et les traditions de «cousinage à plaisanterie», constituent autant de valeurs garantissant une cohésion de la nation sénégalaise.

³⁸ « Situation économique et sociale du Sénégal ».

Cette cohésion est consolidée par un système éducatif qui identifie une éducation de base, socle de tous les programmes de développement du pays. Comme tout programme à caractère économique ou social, les ressources financières constituent la base de la réussite en matière de politique éducative même s'il est reconnu que les modes de gestion et d'affectation de celles-ci sont tout aussi importants.

Au Sénégal, après des décennies de croissance très modeste, l'économie nationale est restée en 2017 sur la tendance haussière amorcée depuis 2014. Le taux de croissance du PIB réel se maintient sur son rythme soutenu pour la troisième année consécutive. Il est, en effet, estimé à 7,2% en 2017, contre 6,5% en 2016 avec une cible initiale de 6,8%. Il en résulte une hausse de 0,7 point de pourcentage par rapport à 2016 et 0,4 point par rapport à la cible initiale. Selon les résultats de la seconde Enquête de Suivi de la Pauvreté au Sénégal (ESPS II) de 2011, la dépense quotidienne par personne ou dépense moyenne par tête et par jour est estimée, pour un Sénégalais, à 780 FCFA avec de fortes inégalités entre les citoyens de Dakar et ceux des autres villes d'une part, et entre les citoyens et les ruraux d'autre part. En effet, la dépense moyenne d'un Dakaïois est de 1.442 FCFA par jour contre 841 FCFA seulement pour le citoyen d'une autre ville alors que le villageois moyen se contente de 486 FCFA pour ses besoins quotidiens. Le seuil de pauvreté global à Dakar fait presque le double de celui du monde rural, ce qui reflète un coût de la vie plus élevé dans la capitale. Une famille à deux enfants (l'équivalent de trois adultes) vivant à Dakar est considérée comme pauvre lorsque la valeur de sa consommation totale est en deçà de 92.478 francs CFA par mois. En milieu rural, cette valeur est fixée à 55.303 francs CFA par mois pour une famille de même taille. Il a été constaté une baisse du taux de la pauvreté mesuré en termes de pourcentage de la population vivant sous le seuil de pauvreté qui est passée de 55,2% entre 2001-2002, à 48,7% en 2005-2006 et à 46,7% en 2011. La pauvreté est plus accentuée en milieu rural avec une incidence de 57,1%, soit un taux équivalant à plus du double de celui de la région urbaine de Dakar (26 %), et 41,2% dans les autres villes. Cette situation est essentiellement due à la faiblesse de la productivité agricole. Environ 62 % des membres de ménages dont le chef est producteur agricole sont pauvres, alors que ce taux est de 33 % pour les autres activités. La pauvreté extrême, définie comme la proportion de la population dont la consommation totale est inférieure au coût du panier alimentaire répondant aux exigences caloriques minimales, est passée de 17,2 % en 2001 à 15,9 % en 2005, avant d'atteindre 14,8 % en 2011.

L'accès aux services essentiels de base comme l'eau potable, l'assainissement, la santé, l'éducation et l'énergie définit le progrès dans les conditions de vie des populations. Il faut rappeler que le déficit d'accès à ces services constitue une atteinte aux droits humains garantis par la Constitution du Sénégal.

L'éducation fondamentale est définie dans l'article premier de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous adoptée en Thaïlande, dont il est certainement utile de rappeler ici les termes:« *Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre* » (Jomtien, 1990).

Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.

De nos jours, le Plan Sénégal Emergent (PSE) développé par l'actuel gouvernement met en relief la promotion du capital humain qui est un élément important de productivité.

Le PSE (Février 2014) est organisé autour de trois axes

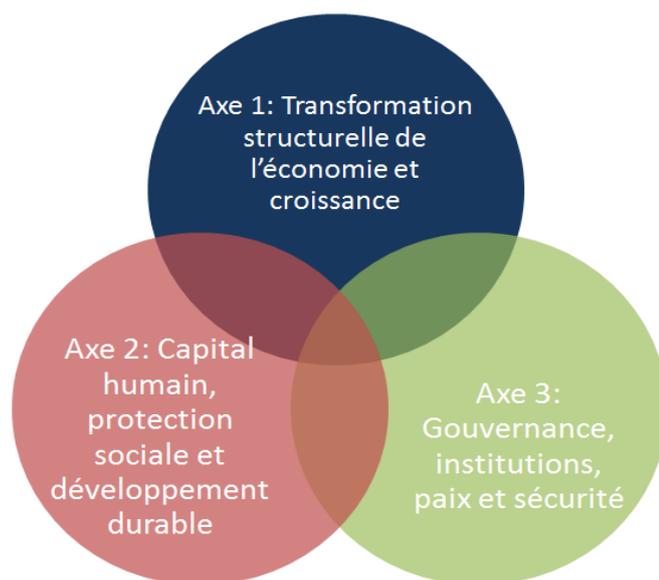


Figure 01 : les axes du PSE

Le PSE exige du Système d'Éducation et de Formation (SEF) la formation du capital humain et de la nouvelle citoyenneté capables de promouvoir le nouveau cadre de développement accéléré et durable pour une « économie compétitive soutenue par une croissance forte aux fruits mieux répartis sur l'ensemble du territoire ; une population instruite, bien formée et engagée au niveau des communautés locales et nationale, une meilleure qualité de vie ; la paix, la stabilité et la démocratie ; la bonne gouvernance et l'aménagement dynamique et équilibré des territoires ». Le PSE affirme dans le chapitre « Protection sociale » que :

- le Sénégal a pris l'option novatrice en Afrique de mettre en place le Programme de Bourse de Sécurité familiale. La bourse est destinée à fournir des allocations trimestrielles de 25.000 FCFA (environ 38 \$) à des ménages vivant dans une situation d'extrême pauvreté. Cette allocation doit favoriser l'inscription et le maintien de leurs enfants à l'école, l'assurance de leur prise en charge vaccinale et leur enregistrement à l'état civil. À travers la bourse de sécurité familiale, c'est une nouvelle bataille qui est engagée pour la scolarisation universelle, la protection de la santé des enfants et donc la baisse de la mortalité infantile.
- le Sénégal a adopté une stratégie nationale de protection de l'enfant dont la mise en œuvre permettra la prise en charge des enfants en situation de vulnérabilité et de venir à bout des fléaux comme la mendicité infantile, les abus et exploitations sexuelles, le travail et la traite des enfants.
- le Sénégal compte faire sienne l'Initiative pour un Socle de Protection sociale (SPS) qui vise à garantir un meilleur accès aux services essentiels et aux transferts sociaux pour les plus pauvres et les plus vulnérables, en articulation avec la Stratégie nationale de Protection sociale (SNPS). Cette stratégie est mise en œuvre à travers l'Initiative nationale de Protection sociale (INPS) pour une croissance économique inclusive.
- la SNPS promeut la protection des droits des personnes en situation de handicap, la parité entre hommes et femmes pour les postes électifs, l'équité et l'égalité de genre et la solidarité avec les groupes vulnérables. Il s'agit d'institutionnaliser un cadre de synergie des actions menées dans le cadre des bourses de sécurité familiale, de la couverture maladie universelle, des Instituts de Prévoyance Maladie (IPM) et des autres mécanismes de transfert monétaire conditionnel en relation avec le secteur privé (assurances, mutuelles, SFD, etc.). Les personnes en situation de handicap bénéficient de l'accès gratuit aux soins au niveau des établissements publics avec la carte d'égalité des chances. Cela implique naturellement l'existence d'un système éducatif et sanitaire capable de fournir des ressources humaines satisfaisant les exigences du marché du travail.

La vision du gouvernement du Sénégal en matière d'éducation et de formation est la suivante : *« un système d'Éducation et de Formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base »* (LPGS 2018).

Vision en matière de politique éducative

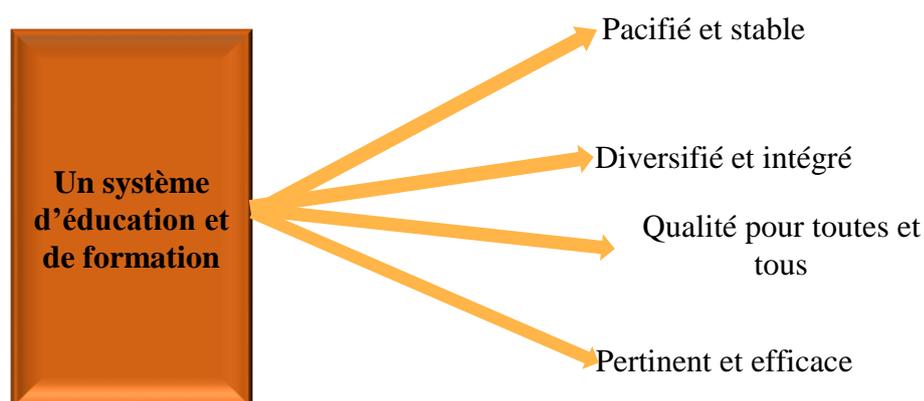


Figure 02 : la vision en éducation



Pour le Gouvernement du Sénégal, le système éducatif doit mieux contribuer à la mise à disposition des ressources humaines de qualité, capables de s'adapter aux évolutions scientifiques et technologiques, capables d'innover.

L'État a donc pour ambition de créer une école de l'équité et de l'égalité des chances, une école qui peut porter ses ambitions pour l'émergence. Aussi, les nouvelles options mettent l'accent sur la correction des disparités dans l'offre, la professionnalisation des enseignements du collège au supérieur, et la formation des jeunes dans des filières conformes à la demande du secteur privé. En effet, Le Gouvernement s'est engagé à formuler et à mettre en œuvre « une politique d'éducation et de formation de base de dix ans, diversifiée, articulée et intégrée ». Historiquement, le projet avait été adopté depuis les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEE) organisés au Sénégal en 1981. Juste après la Conférence de Jomtien de 1990 sur l'éducation pour tous (EPT), la loi d'orientation 91-22 du 16 Février 1991 en définissait le cadre légal. A travers le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui a opérationnalisé la lettre de politique sectorielle publiée en 2000 et réactualisée en 2005, en 2008 et en 2018.

Le Gouvernement décidait de i) démocratiser l'accès à l'éducation préscolaire, ii) scolariser la totalité des enfants de 7 à 12 ans conformément aux objectifs EPT du Forum de Dakar en 2000 et du millénaire pour le développement (OMD), iii) développer l'enseignement moyen dans la perspective d'une éducation de base de dix ans, iv) assurer une éducation et une formation de qualité aux jeunes et adultes à travers des modèles alternatifs (écoles communautaires de base, daara modernes, etc.). C'est dans cette perspective qu'avait été votée la loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 qui modifie et complète la loi d'orientation de l'éducation de 1991. Elle stipule que « la scolarisation est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants de 6 à 16 ans. La

scolarité obligatoire est assurée gratuitement dans des établissements publics d'enseignement... Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement public est orienté vers une structure de formation professionnelle » (loi 2004-37, article 3). Cette extension de l'éducation de base répond à l'Appel de Kigali de 2007 (UNESCO) demandant aux pays africains d'adopter des programmes d'éducation de base de neuf/dix ans, appel repris par l'Union Africaine dans le cadre de la Décennie de l'Éducation en Afrique (2006-2015). L'éducation de base y est située au niveau d'un cycle dit fondamental. « *A l'issue de ce cycle, l'élève est muni des éléments essentiels pour son adaptation ultérieure à la vie professionnelle. Il accède, le cas échéant, au cycle secondaire et professionnel.* » (Loi 2004-37, article 9, chapitre 2). La composition et les missions de ce cycle fondamental sont ainsi définies :

- une éducation préscolaire chargée « *i) d'ancrer les enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle ; ii) de favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales, pour leur permettre d'épanouir leur personnalité propre et de construire les bases des apprentissages scolaires.* »
- un enseignement élémentaire polyvalent qui a pour objet « *iii) d'éveiller l'esprit de l'enfant par des activités propres à permettre l'émergence et l'épanouissement de ses potentialités intellectuelles d'observation, d'expérimentation et d'analyse notamment, ainsi que de ses potentialités sensorielles motrices et affectives ; iv) d'enraciner l'enfant dans la culture et les valeurs nationales ; v)- de faire acquérir à l'enfant la maîtrise des éléments de base de la pensée logique et mathématique, ainsi que celle des instruments de l'expression et de la communication ; vi) de revaloriser le travail manuel et d'initier l'enfant aux techniques élémentaires impliquées dans les activités de production ; vii) de veiller aux intérêts et activités artistiques culturels, physiques et sportifs pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ; viii) de contribuer, avec la famille notamment, à assurer l'éducation sociale, morale et civique de l'enfant.* » (L. 2004-37)
- un enseignement moyen polyvalent dont la mission est « *ix) de parfaire le développement chez l'élève des capacités d'observation, d'expérimentation, de recherche, d'action pratique, de réflexion, d'explication, d'analyse, de synthèse, de jugement, d'invention et de création ; x) de renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique de l'élève, xi) d'enrichir ses instruments d'expression et d'étendre ses capacités de communication ; xii) d'effacer la hiérarchie entre activités théoriques et*

activités pratiques, xiii) de familiariser l'élève avec les différents aspects du monde du travail et de l'initier aux activités productives ; xiv) d'approfondir l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités artistiques, culturelles, physiques et sportives ; xv) de contribuer à compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève ».

L'enseignement polyvalent correspond à l'obligation scolaire fixée à dix ans : « *La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement. Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leurs enfants jusqu'à l'âge de 16 ans. Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle* » (loi 2004-37, l'article 3 bis). Au-delà de la scolarisation obligatoire, la Loi d'orientation de l'Éducation nationale développe le concept d'éducation permanente de base: « *L'éducation permanente de base, destinée à accueillir ceux qui n'ont pu fréquenter ou qui ont dû quitter, à un moment ou à un autre, les structures proprement scolaires, est organisée selon deux niveaux : 1) à un premier niveau, elle vise à satisfaire les besoins en formation des communautés de base ; elle a pour objectifs :) l'alphabétisation de masse ; ii) l'information et la formation initiales nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction sociale ;) l'initiation aux techniques de mise en valeur de production de gestion et de communication ;) l'éducation et la formation nécessaire à l'amélioration des conditions d'existence (santé, alimentation, habitat) et 2) à un second niveau, par les écoles professionnelles, les cours du soir, les cours par correspondance, l'éducation permanente vise) le recyclage,) le perfectionnement et l'élévation du niveau culturel des citoyens dotés d'une formation professionnelle ; elle leur permet d'actualiser et d'enrichir leurs connaissances et leur formation en vue de leur promotion sociale. Elle joue en outre un rôle d'information et d'animation dans le processus d'adaptation des profils* » (Loi 91-22, 1991 article 17.

Le Sénégal se réfère à une vision d'éducation de base continue et diversifiée qui exige un niveau minimal de connaissances et de compétences correspondant à dix années de scolarité obligatoire. L'éducation de base « *constitue la première phase d'une éducation permanente en ce sens son organisation doit être pensée en termes d'équipement fonctionnel, d'attitudes et de valeurs qui permettent à l'individu de s'adapter, non seulement à la société existante mais à des situations socio-économiques en mutations constantes et exigeant des améliorations ; à ce*

titre, elle consiste à « apprendre à vivre, apprendre à apprendre et à entreprendre, pour être capable d'assimiler de nouvelles connaissances tout au long de la vie » (LPS, 2013).

Programme		Tranches d'âges du groupe cible
Éducation préscolaire		03 à 05 ans
Enseignement Élémentaire		06 à 11 ans
Enseignement Moyen		12 à 15 ans
Enseignement Secondaire		16 à 18 ans
Éducation de base des jeunes et adultes analphabètes	Daara moderne	05 à 13 ans
	Écoles Communautaires de Base	09 à 14 ans
	Adolescents et adultes non alphabétisés	15 ans et plus

Source : MEN DPRE

Tableau 2 : présentation des ordres d'enseignement du système éducatif sénégalais

Conformément aux orientations issues de Salamanque 1994, le Sénégal continue de mettre en place un dispositif réglementaire devant lui permettre de respecter le droit à l'éducation de chaque citoyen.

4.2.2 Les textes réglementaires de la politique éducative du Sénégal post Salamanque 1994

Le Gouvernement du Sénégal a très tôt affiché une volonté politique à œuvrer en faveur de l'éducation des groupes exclus. La Constitution de la République du Sénégal du début de l'indépendance révisée en 2001 consacre le droit à l'éducation et la lutte contre toutes les formes de discrimination, notamment dans le domaine de l'éducation. Le préambule de la Constitution proclame « *l'égal accès de tous les citoyens aux services publics* » et « *le rejet et l'élimination, sous toutes leurs formes, de l'injustice, des inégalités et des discriminations* ». La Constitution en son article 35 promeut le droit à l'éducation, qui est obligatoire et progressivement gratuite. La Constitution du Sénégal affirme dans son préambule l'adhésion à la CDE, assure la « *constitutionnalisation* » des droits de l'enfant, consacrée par le titre II intitulé « *Des libertés publiques et de la personne humaine, des droits économiques, sociaux et des droits collectifs* ». « *La République du Sénégal est laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race, de sexe, de religion. Elle respecte toutes les croyances.* » (Constitution, 2001 article 1). L'article 7 prévoit que « *tous les êtres humains sont égaux devant la loi. Les hommes et les femmes sont égaux en droit* ». Concernant plus spécifiquement l'éducation, selon l'article 8, la République du Sénégal garantit entre autres à tous les citoyens « *le droit à l'éducation [et] le droit de savoir lire et écrire* ». L'article 20 énonce que « *les parents ont le droit naturel et le devoir d'élever leurs enfants. Ils sont soutenus, dans cette tâche, par l'État et les collectivités publiques. [...]* ». « *L'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école. Les institutions et les communautés religieuses ou non religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation. Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales* » (Constitution, 2001 art 22). L'article 23 ajoute que « *des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État* ». Par ailleurs, selon l'article 24, « *la liberté de conscience, les libertés et les pratiques religieuses ou culturelles, la profession d'éducateur religieux sont garanties à tous sous réserve de l'ordre public. Les institutions et les communautés religieuses ont le droit de se développer sans entrave. Elles sont dégagées de la tutelle de l'État. Elles règlent et administrent leurs affaires d'une manière autonome* » (Constitution, 2001 art 24).

S'agissant du cadre législatif et administratif, la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'éducation nationale au Sénégal vise les principes et objectifs suivants dans son exposé des motifs : « *préparer les conditions d'un développement intégral assumé par la nation toute entière, en formant des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la*

construction du pays [...]; promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît (liberté, démocratie pluraliste, sens moral et civique et respect des droits de l'homme, des lois et des règles de la vie sociale, etc.) ; élever le niveau culturel de la population [...]. » « *L'Éducation nationale garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation.* » (Loi 91.22, article 3). Afin de traduire juridiquement cette ambition, il a été nécessaire d'ajouter à la loi d'orientation de l'Éducation nationale un article qui impose cette obligation. Il s'agit de l'article premier de la loi n°2004-37 qui modifie et complète la loi d'orientation 91-22 : « *la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement* »

En outre, l'article 3 bis de la loi portant orientation de l'éducation nationale, telle que modifiée par la loi de 2004, ajoute également qu' « *il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leur enfant jusqu'à l'âge de 16 ans. Tout enfant, âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle* ». L'article 4 de la loi 2004-37 précise encore que « *l'éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'État, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement* ». Loi d'orientation n° 91-22 prévoit que « *l'éducation spéciale, partie intégrante du système éducatif, assure la prise en charge médicale, psychologique et pédagogique des enfants présentant un handicap de nature à entraver le déroulement normal de leur scolarité ou de leur formation. Son objet est de dispenser aux jeunes handicapés une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités, en vue de leur assurer l'évolution la meilleure, soit par l'intégration dans les structures scolaires ou de formations communes, soit par une préparation spéciale, adaptée aux activités professionnelles qui leur sont accessibles.* » (Loi 91-22, art 19).

Par ailleurs, la loi sur la décentralisation constitue aussi une lutte contre la discrimination géographique en permettant aux collectivités de prendre en charge l'éducation et l'alphabétisation qui sont des domaines transférés. Elle facilite la mise en œuvre de l'éducation pour tous par le rapprochement des populations de leurs responsables. Elle favorise le développement de l'éducation sur l'ensemble du territoire en amenant l'école dans toutes les collectivités territoriales rurales. Le décret n° 93.789 du 25 Juin 1993 portant création des inspections d'académie, tout en consacrant une politique de proximité dans la gestion des

questions scolaires, répond aussi au souci d'assurer la continuité de l'action éducative depuis le préscolaire jusqu'au lycée. Ainsi, cette création marquait une réhabilitation des structures régionales et départementales par une délégation accrue des pouvoirs. Cette déconcentration va plus loin en découplant la région en circonscriptions scolaires appelées inspections départementales de l'éducation nationale devenues inspection de l'éducation et de la formation qui sont en phase de subdivision en districts. D'autres lois et textes administratifs encadrent l'éducation au Sénégal. Concernant le statut des enseignants, le décret n° 77-987 du 14 avril 1977 prévoit le statut particulier des fonctionnaires de l'enseignement. Pour tous les corps d'enseignants, des professeurs agrégés aux instituteurs-adjoints en passant par les inspecteurs et les maîtres d'enseignement technique et professionnel, ce décret détermine les grades, les classes et les échelons, de même que le recrutement et les modalités d'avancement.

Concernant l'organisation des différents niveaux d'enseignement, la loi n° 75-70 du 9 juillet 1975 relative à l'éducation préscolaire définit les différents établissements pouvant assurer cette éducation, de même que les conditions d'ouverture, la reconnaissance, les activités éducatives à y pratiquer et le contrôle administratif et pédagogique. Le décret n° 75-1261 du 26 novembre 1975 [fixe] les conditions d'ouverture d'un établissement préscolaire semi-public ou privé. Le décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 régit l'enseignement élémentaire, détermine les conditions d'admission des élèves, les autorités scolaires, la discipline et l'utilisation des locaux scolaires ».

Concernant l'enseignement privé, la loi n° 94.82 du 23 décembre 1994, portant statut des établissements d'enseignement privés, a été votée pour faciliter la création d'écoles privées et le recrutement de leurs enseignants, tout en concentrant l'activité de l'administration sur l'inspection des établissements et la sanction éventuelle de leur dysfonctionnement. L'ouverture des établissements d'enseignement privé est désormais soumise à la simple obligation d'une déclaration préalable. De même, si les établissements d'enseignement privé sont tenus de suivre les programmes officiels lorsqu'ils existent, ils pourront élaborer leurs propres programmes dans le cas contraire. Ils pourront également délivrer des diplômes particuliers, l'État conservant le monopole de la délivrance des diplômes d'État. Toutefois, la délivrance de diplômes d'État pourrait être déléguée à un établissement d'enseignement privé par décret. Trois décrets d'application de cette loi ont été pris en 1998 : le décret n° 98.562 du 26 juin 1998 fixant les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privé ; le décret n° 98.563 du 26 juin 1998 fixant les conditions et les titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des établissements privés du cycle fondamental et du cycle secondaire et professionnel ; le décret n° 98.564 du 26 juin 1998 fixant les conditions de

la reconnaissance et les modalités d'attribution des subventions et primes aux examens aux établissements d'enseignement privé.

La grande innovation est la loi d'orientation sociale qui a fini par créer un très grand espoir au niveau des personnes en situation de handicap. A travers la loi d'orientation 2010- 15 du 6 juillet 2010 relative à la promotion et à la protection des droits des personnes en situation de handicap, le Sénégal vise à respecter les obligations prévues par les articles 3 et 4 de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap. Ainsi la personne en situation de handicap y « *est définie comme la personne qui présente des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut porter atteinte à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité* »³⁹ (Loi 2010-15, article 1^{er}). L'article de cette loi intègre la spécificité en précisant que toutes les dispositions ou actes qui ont pour conséquences l'exclusion ou pouvant causer la réduction des chances ou un préjudice aux personnes en situation de handicap sont considérés comme discriminatoires. En effet, ces dispositions prises permettent de rendre effective la participation et tendent à éliminer les divers obstacles qui peuvent inclure des barrières physiques. D'ailleurs, la « *carte d'égalité de chances* » instituée par la même loi permet à son titulaire de bénéficier gratuitement des aides techniques, des droits et avantages en matière d'accès aux soins de santé, de réadaptation, d'aide financière, d'éducation, de formation, d'emploi, de transport, d'appareils orthopédiques, ainsi qu'à tout autre avantage susceptible de contribuer à la promotion et à la protection des droits des personnes en situation de handicap⁴⁰ (Loi du 6 juillet 2010, article 14). Pour que les dispositions s'appliquent à toutes les régions du Sénégal, le décret met en place les commissions techniques départementales. Le décret 2012-1038 du 02 octobre 2012 institue au niveau de chaque département une commission technique chargée d'instruire les dossiers de demandes de cartes d'égalité des chances et de dresser un procès-verbal précisant la liste des candidats éligibles.

En outre, une aide matérielle est octroyée à la personne en situation de handicap pour contribuer aux frais liés à ses besoins fondamentaux (de la LOS, 2010, article 9). Aussi le Sénégal envisage-t-il de mettre en place un fonds d'appui pour les personnes en situation de handicap afin de financer et de promouvoir la pleine participation, l'intégration et l'activité économique des personnes en situation de handicap « LOS, article 47 ». Depuis 2006, un programme

³⁹ En ligne : <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/86581/97871/F1851640273/SEN-86581.pdf>

⁴⁰ En ligne : <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/86581/97871/F1851640273/SEN-86581.pdf>

national de réhabilitation à base communautaire a été initié par l'État du Sénégal. L'État et les collectivités locales s'obligent à créer des centres de réadaptation et à aménager des édifices ou bâtiments, des espaces sportifs et des moyens de transport public en faveur des personnes en situation de handicap. « *L'État, les Collectivités locales et les organismes publics et privés ouverts au public adaptent, chacun dans son domaine, et selon les critères internationaux d'accessibilité, les édifices, les routes, les trottoirs, les espaces extérieurs, les moyens de transports et de communication, de manière à permettre aux personnes handicapées d'y accéder, de s'y déplacer, d'utiliser leurs services et de bénéficier de leurs prestations* » (LOS, 2010, Article 31).

De plus, la prise en charge effective se traduit par une forte implication des associations et des institutions qui s'investissent dans la défense et la promotion des droits des personnes en situation de handicap soutenues par l'État du Sénégal qui attribue des subventions aux organisations de personnes en situation de handicap et aux structures d'encadrement. Cette mesure a été prise en application de l'arrêté n° 284 du Ministre de la femme, de la famille, du développement social et de l'entrepreneuriat féminin en date du 24 janvier 2007 portant création et fixant les règles d'organisation et de fonctionnement du projet de réadaptation à base communautaire (RBC) (JO n° 6362, 2007), piloté par un Comité national chargé de superviser les objectifs, les stratégies et les résultats du projet. Il est important de préciser que les personnes en situation de handicap ont constamment un poste de conseiller spécial à la Présidence de la République.

➤ La loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant code général des collectivités locales opte pour « *construire, dans le cadre d'un dialogue consensuel et prospectif, pour le renouveau de la modernisation de l'État, à travers une décentralisation cohérente dans ses principes, et performante dans sa mise en œuvre* ». Aussi, il est envisagé la refondation majeure de l'action territoriale de l'État. Cet « *Acte III de la décentralisation* » intègre le transfert de compétences en matière d'éducation aux collectivités territoriales (départements et communes) comme suit :

- ✓ la commune reçoit les compétences suivantes : « *le recrutement et la mise à disposition de personnel d'appui ; la participation à la couverture maladie universelle* » (Acte III de la décentralisation, article 307) ;
- ✓ le Département reçoit les compétences suivantes :
 - « *la construction, l'équipement de lycées d'enseignement technique et lycées professionnels* ;
 - *la construction de centres d'enseignement et de formation professionnelle* ;

- *l'élaboration et la mise en œuvre du plan départemental de développement de l'éducation et de la formation ;*
- *la création d'une bourse des métiers ;*
- *la participation à l'acquisition de manuels, de fournitures scolaires et de matériels didactiques pour les lycées d'enseignement technique et professionnels, et les centres de formation professionnelle ;*
- *l'appui au fonctionnement des organes de gestion au niveau régional ;*
- *la promotion du partenariat école/entreprises ;*
- *la participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la tranche départementale de la carte scolaire régionale ;*
- *l'équipement et l'entretien des lycées et collèges d'enseignement général et participation à leur gestion par le biais des structures de dialogues et de concertation ;*
- *l'élaboration et la mise en œuvre du plan départemental d'élimination de l'analphabétisme ;*
- *le soutien à la formation professionnelle ;*
- *la participation à l'acquisition de manuels et de fournitures scolaire des lycées et collèges d'enseignement général ;*
- *l'allocation de bourses et aides scolaires ;*
- *la promotion de l'éducation inclusive ;*
- *la promotion des valeurs civiques et de la citoyenneté active » (Acte III de la décentralisation, article 312).*

✓ la commune reçoit les compétences suivantes :

- *« la construction et équipement des écoles élémentaires, préscolaires, écoles communautaires de base et écoles franco-arabe ;*
- *participation à la gestion et à l'administration des écoles élémentaires, préscolaires, daara, écoles communautaires de base et écoles franco arabes ;*
- *recrutement de personnels d'éducation et de formation pour les classes préscolaires communautaires et des centres d'éducation de base des jeunes et des adultes analphabètes ;*
- *l'appui aux Daaras ;*
- *les soutiens scolaires ;*
- *L'allocation et la répartition de bourses et d'aides scolaires ;*

- *le recrutement et prise en charge des personnels d'appoint des écoles élémentaires, préscolaires, des écoles franco arabes et écoles communautaires de base;*
- *le soutien à la formation professionnelle ;*
- *la participation à l'acquisition de manuels et de fournitures scolaire pour les écoles élémentaires, préscolaires, écoles communautaires de base et écoles franco-arabe. »*
(Acte III de la décentralisation, article 313)

En vue de prendre en charge les orientations figurant dans les instruments et textes internationaux et nationaux ratifiés par le Sénégal, la Lettre de Politique Générale du Secteur (LPGS) de l'Éducation de 2018 a réajusté les options et priorités en visant l'horizon 2030.

Ce document qui trace la vision et la politique du secteur de l'éducation et de la formation (SEF) :

- *réaffirme comme valeurs et principes la « Démocratie, respect de la dignité humaine, sensibilité à l'égalité des chances, à l'équité et à l'inclusion : le SEF est démocratique en ce qu'il assure, sur un pied d'égalité, l'accès à l'éducation et à la formation sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie, de région, de religion ou de nationalité. Il offre, à chacune et à chacun, les opportunités d'éducation et de formation adaptées à ses besoins pour donner des chances égales de réussite à tous. Le SEF est équitable et sensible, dans toutes ses dimensions, aux facteurs et conditions d'égalité des sexes et d'inclusion des personnes vivant avec un handicap et vulnérables »;*
- *opte parmi les axes stratégiques l' « impulsion nouvelle à la couverture équitable des besoins d'éducation en ciblant plus spécifiquement les enfants, jeunes et adultes actuellement laissés pour compte, notamment les personnes vivant avec un handicap, en liant autant que possible l'octroi de bourses familiales à la scolarisation des enfants, en assurant le continuum éducation formation de façon à articuler étroitement l'offre à la diversité de la demande, à valoriser et à mobiliser toutes les ressources et modalités éducatives formelles, non-formelles et informelles disponibles et à tirer un maximum de profit du fort potentiel des initiatives du secteur privé, des interventions de la société civile et de la participation communautaire » (LPGS, 2018) ;*
- *propose des indicateurs pour renseigner sur l'atteinte des objectifs assignés au programme de chaque sous-secteur. Concernant l'éducation inclusive, ces indicateurs ne couvrent pas toutes les dimensions de la qualité, de l'accès et de la gouvernance. On peut noter :*

- pour l'enseignement élémentaire « % d'encadreurs et d'enseignants formés sur l'inclusion et sur la pédagogie différenciée pour la prise en charge des enfants à besoins éducatifs spéciaux » (LPGS, 2018).
- pour l'enseignement moyen général « % d'établissements mis aux normes pour prendre en charge les enfants handicapés moteurs »
- pour l'enseignement secondaire général « % d'établissements mis aux normes pour prendre en charge les enfants handicapés moteurs (enfants à besoins éducatifs spéciaux) » (RNSE, 2017)

De plus, dans le cadre de l'élargissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité, l'éducation inclusive constitue un axe important du PAQUET. Dans cette perspective, la Direction de l'enseignement élémentaire avait démarré les activités relatives au Programme d'éducation intégratrice et spéciale (PEIS) depuis 2006 suite à la mise en place d'un Comité de pilotage reconnu par arrêté numéro 010576 du 28-11-2007 regroupant l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine. Le plan d'action qui avait été esquissé lors du premier atelier national organisé à l'hôtel Ngor-Diarama en février 2007 a fait l'objet d'un suivi de plusieurs volets dont la formation des maîtres et la production de documents de référence (spécification de matériels et supports didactiques, guides pratiques).

A côté des efforts de l'État se développent d'importantes initiatives soutenues par des textes réglementaires internes et appuyées par les ONG, les OSC, et les OPH. Ces efforts en cours de capitalisation ont le mérite d'avoir participé à un début d'élan national en faveur de l'éducation inclusive. Ces initiatives s'appuient sur des instruments parallèles dont :

- le Code de la famille, qui contient les dispositions relatives au nom et à la nationalité, à la filiation, à la puissance paternelle et à la protection de remplacement (tutelle et adoption) ;
- le Code pénal, qui réprime les infractions commises sur les enfants (coups et blessures volontaires, l'excision, les abus sexuels, l'exploitation sexuelle, la mise en danger de l'enfant, l'exploitation économique, la mendicité, les infractions liées à la naissance) ;
- le Code de procédure pénale, qui définit la procédure applicable aux mineurs en conflit avec la loi et la procédure applicable à l'enfance en danger ;
- les arrêtés de création des comités de coordination au niveau national et départemental.
- la stratégie nationale de protection de l'enfant (SNPE);
- les standards minimaux de prise en charge des enfants en situation de vulnérabilité ;

- le schéma intégré de protection de l'enfant du département ;
- les dispositifs communautaires de protection de l'enfance.

Le dernier document assez révolutionnaire qui capitalise toutes les initiatives en faveur de l'enfant est sans doute le code de l'enfant qui met en avant l'intérêt supérieur de l'enfant en attaquant les croyances ancestrales et religieuses en termes de mariage, d'excision et d'adoption d'enfant. Ce code de l'enfant (non encore adopté par l'État) prévoit des dispositions explicites pour prévenir et protéger les enfants contre les mauvais traitements.

Par ailleurs, d'autres initiatives sont prises parmi lesquelles :

- la mise en place d'Observatoires de la Vulnérabilité à la Déperdition scolaire (OVDS) et de Cellules d'Alerte et de Veille contre les Violences à l'École (CAVE) ;
- le développement du programme « *Apprendre sans peur* » en relation avec les partenaires de la société civile ;
- l'élaboration et adoption d'un référentiel national pour la détection et la gestion des situations de risques affectant un(e) élève.

Depuis 2013, l'État du Sénégal a mis en place des politiques de santé tendant à réduire les inégalités d'accès aux soins de santé et de favoriser l'équité. C'est le programme de la couverture maladie universelle, à travers les mutuelles de santé, les institutions de prévoyance maladie et la gratuité des soins pour les enfants de zéro à cinq ans.

Dans sa volonté de respecter ses engagements internationaux, le Sénégal a enregistré des avancées en matière de dignité et d'égalité :

- l'État instruit les ministères à intégrer le « Genre » dans les interventions sectorielles ;
- le statut juridique de la femme sénégalaise est renforcé par de nouvelles mesures législatives sur les violences ;
- la ratification de la Convention n° 183 sur la protection de la maternité, suite à l'adoption par les députés du projet de loi n° 08/2015 du 25 juin 2015, garantissant la protection des droits de la femme enceinte ou allaitante, contre la discrimination en milieu de travail ;
- la Loi n° 99-05 du 29 Janvier 1999 portant modification du code pénal et relative aux viols, aux harcèlements sexuels, à la pédophilie et aux MGF/ excision (toutes les formes de VBG) ;
- l'élaboration du quatrième cadre de référence en matière de genre SNEEG 2016-2026 suivi d'un plan d'action quinquennal 2016-2021.

Le tableau suivant fait le portrait des principaux instruments de référence qui justifient et contextualisent les programmes qui font accompagner la politique éducative.

Références	Domaine/Objet	Contenus ou textes	Effets / conséquences
Constitution	Droit du citoyen, justice et égalité devant la loi	« l'égal accès de tous les citoyens aux services publics » « le rejet et l'élimination, sous toutes leurs formes, de l'injustice, des inégalités et des discriminations »	Tout sénégalais, sans objet de discrimination, doit bénéficier d'un traitement décent, valorisant et d'une éducation garantissant son plein épanouissement
	Droit à l'éducation	Respect du droit à l'éducation, qui est obligatoire.	
	Laïcité	« La République du Sénégal est laïque, démocratique et social (art 1)	
	Egalité devant la loi	« tous les êtres humains sont égaux devant la loi. Les hommes et les femmes sont égaux en droit » (Art 7)	
	Éducation des enfants	« les parents ont le droit naturel et le devoir d'élever leurs enfants. Ils sont soutenus, dans cette tâche, par l'État et les collectivités publiques. [...] » (art 20)	
loi n° 91-22 du 16 février 1991	Orientation de l'éducation	« l'Éducation nationale garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation. ».	L'État a la mission d'organiser le système d'éducation pour tous les citoyens
	Scolarisation des enfants en situation de handicap	« l'éducation spéciale, partie intégrante du système éducatif, assure la prise en charge médicale, psychologique et pédagogique des enfants présentant un handicap de nature à entraver le déroulement normal de leur scolarité ou de leur formation. Son objet est de dispenser aux jeunes handicapés une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités, en vue de leur assurer l'évolution la meilleure, soit par	L'inclusion des élèves en situation de handicap est perçue sous l'angle de l'éducation spéciale. Le MEN enregistre quatre (4) écoles spéciales gérant chacune une des déficiences suivantes : la déficience verbo-auditive, la déficience motrice, la déficience intellectuelle et la déficience visuelle.

		<i>l'intégration dans les structures scolaires ou de formations communes, soit par une préparation spéciale, adaptée aux activités professionnelles qui leur sont accessibles. » (art 19)</i>	
loi n°2004-37	Obligation scolaire de 10 ans	<p><i>« la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement. » ;</i></p> <p><i>« il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leur enfant jusqu'à l'âge de 16 ans. Tout enfant, âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle » (art 1^{er})</i></p>	Meilleurs accès à la scolarisation en dépit des disparités sociales, géographique ou basées sur le genre,
	Laïcité	<p><i>« l'éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'État, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement ».</i> (art 4)</p>	

Loi d'orientation sociale n°2010-15 du 6 juillet 2010	Promotion et la protection des droits des PSH	<i>« toutes les dispositions ou actes qui ont pour conséquences, l'exclusion ou peuvent causer la réduction des chances ou un préjudice aux personnes handicapées sont considérés comme discriminatoires ».</i> art 3 et 4	
Loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant Code général des Collectivités territoriales	Accès équitable à l'éducation, transfert de compétences	<i>« la loi sur la décentralisation [...] lutte contre la discrimination géographique en permettant aux collectivités de prendre en charge l'éducation »</i>	Etablissement d'une liste d'avantages sociaux, mais aussi de normes d'accessibilité relatives aux infrastructures et accueillant du public
Instruments juridiques de référence encadrant les interventions dans l'enseignement au Sénégal			
décret n° 65-541 du 21 juillet 1965	Détermination des maxima de service,	Fixe l'horaire hebdomadaire de chaque catégorie d'enseignants	Il a subi de nombreuses modifications avec la compensation horaire, la réforme des heures supplémentaire etc.
loi n° 75-70 du 9 juillet 1975	Organisation de l'éducation préscolaire	Définition du profil des établissements pouvant assurer cette éducation et des conditions d'ouverture, de reconnaissance, de contrôle administratif et pédagogique des activités éducatives à y pratiquer	Attention particulière relative à la sensibilité de la cible
le décret n° 75-1261 du 26 novembre 1975	Ouverture d'école préscolaire	Les conditions d'ouverture d'un établissement préscolaire semi-public ou privé	Mention du principe de non-discrimination
le décret n° 77-987 du 14 avril 1977	Statut des enseignants,	<i>« Prévoit le statut particulier des fonctionnaires de l'enseignement. »</i>	Des textes complémentaires reprécisent ce statut général dans le sens de l'égalité dignité des corps
le décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979	Réglementation de l'élémentaire	Détermine les conditions d'admission des élèves, les autorités scolaires, la discipline et l'utilisation des locaux scolaires.	Redéfinition avec les normes et standards de qualité dans l'éducation

la loi n° 94.82 du 23 décembre 1994,	statut des écoles d'enseignement privé	Faciliter la création d'écoles privées et le recrutement de leurs enseignants,	Inspection des écoles et sanction à prendre Lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
le décret n° 98.562 du 26 juin 1998	Enseignement privé	Fixe les conditions d'ouverture et de contrôle des établissements d'enseignement privé	
le décret n° 98.563 du 26 juin 1998		Conditions et les titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des établissements privés du cycle fondamental et du cycle secondaire et professionnel	
le décret n° 98.564 du 26 juin 1998		Conditions de reconnaissance et modalités d'attribution des subventions et primes aux examens aux établissements	
arrêté n° 284-2007 du Ministre de la femme, de la famille, du développement social et de l'entrepreneuriat féminin	Réadaptation à base communautaire (RBC)	Création et fixant les règles d'organisation et de fonctionnement du projet de réadaptation à base communautaire (RBC) (JO n° 6362, 2007)	forte implication des associations et des institutions qui s'investissent dans la défense et la promotion des droits des personnes en situation de handicap
loi d'orientation N°2010- 15 du 6 juillet 2010,	Promotion et protection des droits des PSH	Reconnaissance des principes généraux et respect des obligations prévues par les articles 3 et 4 de la convention relative aux droits des PSH ; Intégration de la spécification des actes discriminatoires (art 2)	« carte d'égalité de chances » instituée par la même loi en vue de la promotion et la protection des droits des personnes en situation de handicap.
le décret 2012-1038 du 02 octobre 2012		Institution de commission départementale chargée d'instruire les dossiers de demandes de cartes d'égalité des chances	
		« Fonds d'appui pour les personnes en situation de handicap afin de financer et de promouvoir la participation, l'intégration et l'activité économique des PSH » art 47	

		« L'État, les Collectivités locales et les organismes publics et privés ouverts au public adaptent, chacun dans son domaine, et selon les critères internationaux d'accessibilité, les édifices, les routes, les trottoirs, les espaces extérieurs, les moyens de transports et de communication, de manière à permettre aux PSH d'y accéder, de s'y déplacer, d'utiliser leurs services et de bénéficier de leurs prestations » art 31	
loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013	Code général des Collectivités territoriales	« (...) construire, dans le cadre d'un dialogue consensuel et prospectif, pour le renouveau de la modernisation de l'État, à travers une décentralisation cohérente dans ses principes, et performante dans sa mise en œuvre » art 312 et 313	Éducation devenue une compétence transférée
lettre de Politique Générale pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGSE) 2018-2030.	Organisation de la politique éducative	La LPGSE) : trace la vision politique du SEF ; réajuste les options et priorités en visant l'horizon 2030 ; réaffirme les valeurs et principes du système ; dégage les stratégies d'action	Programmes sont définis en rapport avec les différents sous-secteurs. L'inclusion doit être partout prise en charge.
Autres initiatives favorables à l'éducation inclusive			
Autres initiatives	Orientation		Effets / Conséquences
le Code de la famille	Dispositions relatives au nom et à la nationalité, à la filiation, à la puissance paternelle et à la protection de remplacement (tutelle et adoption)		Respect de la perspective de la CDE
le Code pénal,	Répression des infractions commises sur les enfants (coups et blessures volontaires, l'excision, les abus sexuels, l'exploitation sexuelle, la mise en danger de l'enfant,		Adoption de diverses mesures pour sensibiliser, répertorier ces

	l'exploitation économique, la mendicité, les infractions liées à la naissance)	infractions et les sanctionner
le Code de procédure pénale	Définition de la procédure applicable aux mineurs en conflit avec la loi et de la procédure applicable à l'enfance en danger	
stratégie nationale de protection de l'enfant (SNPE);	Document de politique nationale en matière de protection de l'enfant	Déconcentration et décentralisation de la prise en charge de la vulnérabilité
standards minimaux de prise en charge des enfants en situation de vulnérabilité	Modèle de plan d'intervention en faveur des enfants en situation de vulnérabilité	Création des Comités de coordination au niveau national et départemental Prise en charge communautaire de la protection de l'enfant
schéma intégré de protection de l'enfant du département	Protection inclusive et multisectorielle des enfants à l'échelle des départements	Modèle de structuration des CDPE
dispositifs communautaires de protection de l'enfance	Observatoires de la Vulnérabilité à la Déperdition scolaire (OVDS) ; Cellules d'Alerte et de Veille contre les Violences à l'École (CAVE)	Projet de code de l'enfant qui a osé mettant en avant l'intérêt supérieur de l'enfant en attaquant les croyances ancestrales et religieuses en termes de mariage, d'excision et d'adoption d'enfant ; Référentiel national pour la détection et la gestion des situations de risques affectant l'élève.
programme couverture maladie universelle	Meilleur accès aux soins pour les personnes vulnérables à travers les mutuelles de santé et les institutions de prévoyance maladie	Soins pour les enfants vulnérables, gratuité des soins pour les enfants de zéro à cinq ans.
Convention n° 183 sur la protection de la maternité	Droit de donner la nationalité à son époux et ses enfants étendu désormais aux femmes	Directive pour la prise en charge du « genre » dans toutes interventions sectorielles

	Protection des droits de la femme enceinte ou allaitante, contre la discrimination en milieu de travail	Evolution congés et mesures discriminatoires en faveur de la cible
loi n° 99-05 du 29 Janvier 1999	Modification du code pénal et relative aux viols, aux harcèlements sexuels, à la pédophilie et aux MGF/ excision (toutes les formes de VBG) ;	Alourdissement des peines relatives aux MGF, viol, harcèlements sexuels et pédophilie
		Plan quinquennal 2016-2021. prise en charge plus accrue des questions de genre et d'équité dans le dispositif administratif et social (SNEEG 2016-2026)

Tableau 03: synthèse des textes de référence dans la politique d'éducation

4.2.3 Les programmes qui contribuent à l'atteinte des objectifs de développement durable

En général, l'on s'entend pour dire qu'une politique publique expose les orientations et les objectifs privilégiés par un gouvernement ou une collectivité sur une question d'intérêt public. Les politiques publiques peuvent être explicites et/ou implicites. On dira d'une politique qu'elle est explicite lorsqu'elle est clairement énoncée par un gouvernement par la publication d'un document officiel, par exemple. À l'inverse, une politique publique peut être qualifiée d'implicite lorsque elle est exprimée de façon indirecte par le biais de certaines mesures ou activités. L'orientation d'une politique publique traduit un choix intentionnel parmi plusieurs options possibles, voire concurrentes. Elle véhicule aussi certaines valeurs et idéologies et la recherche d'intérêts spécifiques. Les lois, politiques publiques et programmes ont des traits distinctifs⁴¹ résumés dans le tableau suivant :

	Loi	Politique publique	Programme public
Objectifs	Formuler une disposition prise par un pouvoir législatif (parlement, chambre, etc.) sur un sujet précis et d'intérêt public	Énoncer la position d'un gouvernement dans un domaine d'intérêt public	Préciser les stratégies adoptées par un gouvernement afin de mettre en application une position sur un sujet d'intérêt public
Contenus	Détermine les droits et les devoirs de différentes parties relativement à un sujet donné et contraint des autorités ou des individus à son application et son respect Précise les sanctions associées à sa dérogation	Présente un cadre de valeurs et d'actions sur un sujet donné Détermine les orientations de certains programmes publics Expose la répartition des pouvoirs de décision, le partage des responsabilités et les grands principes d'organisation et d'administration	Expose les mesures, activités et programmes choisis pour répondre de manière conséquente à une position épousée par un gouvernement Précise les ressources humaines, matérielles et financières attribuées à ce projet
Champs d'action	Obligatoire (coercitif) et opérationnel	Intentionnel et conceptuel	Intentionnel et opérationnel

Tableau 04 : synoptique des différences entre loi, politique publique et programme

⁴¹En ligne : http://www.vsi-isbc.ca/fr/policy/policy_guide/policy_guide.pdf consulté le 18 août 2018

La Conférence Internationale sur la Population et le Développement (CIPD), tenue au Caire en 1994, s'est réunie en un moment déterminant de l'histoire de la coopération internationale. Avec la reconnaissance croissante de l'interdépendance de la population, du développement et de l'environnement à l'échelle mondiale, le moment a été propice à l'adoption des politiques macroéconomiques et socio-économiques de nature à assurer une croissance tous azimuts. Les délégués de 180 pays et de 1200 ONG ont reconnu que la satisfaction des besoins des individus et des familles était un préalable à l'atteinte des objectifs de développement.

Le Programme d'Action qui y a été adopté a servi de guide et d'inspiration en matière de politique de Population et Développement. Il y est stipulé que les pays s'accordent sur trois objectifs quantitatifs à réaliser dans les 20 prochaines années : i) la réduction des mortalités infantile, juvénile et maternelle ; ii) l'ouverture d'un accès universel à l'enseignement, en particulier pour les filles ; et iii) l'ouverture d'un accès universel à un éventail complet de soins et de services de santé en matière de reproduction et de planification familiale. Le Plan d'Actions de la CIPD stipule, par ailleurs, que les Gouvernements et Organisations intéressés sont invités à renforcer les mécanismes de suivi, tant au niveau régional que sous-régional et procéder à une évaluation au niveau de chaque pays.

La Déclaration d'Addis-Abeba sur la Population et le Développement (AADPD) est un cadre essentiel pour résoudre les problèmes de population et de développement en Afrique. La mise en pratique de ses 88 engagements devait soutenir les efforts de l'Afrique pour tirer parti de son dividende démographique, assurer la promotion des droits de l'homme et permettre d'atteindre les objectifs en termes de développement durable. C'est pourquoi le suivi de ces engagements est important pour réaliser le Programme de la CIPD pour l'après 2014, l'agenda 2030 des Nations Unies pour un développement durable et l'agenda de l'Union africaine 2063.

Le Plan Sénégal Emergent (PSE) qui constitue le cadre de référence de la politique économique et sociale traduit la forte volonté politique des plus hautes autorités de répondre aux besoins et aspirations de la population, particulièrement les jeunes, en mettant l'accent sur le Développement du Capital Humain. Ainsi en adoptant une approche intégrée des politiques et programmes, et en déployant des efforts dans leur mise en œuvre, le Sénégal a respecté l'esprit de ce programme d'actions, et a accompli des progrès liés à la problématique de l'éducation.

Pour ce qui concerne l'aperçu des programmes émanant de la politique sanitaire et sociale, avec 40% du budget de fonctionnement de l'État, l'éducation constitue la première priorité suivie par la santé. La priorité aux soins de santé primaires donnée au plan national s'est traduite par une couverture en postes de santé au d'un poste pour 11000 habitants. La vision reste arrimée aux

recommandations de l'initiative de Bamako⁴² (réduction des coûts, amélioration de la gestion, participation des populations, rationalisation de la prescription). Ces mesures ont permis l'accès gratuit ou allégé à des prestations de santé, exécutées dans le cadre de programmes et de plans d'action: Programme Élargi de Vaccination (PEV); Consultation Périnatale (CPN); Consultation Primaire Curative (CPC); Prise en Charge des Personnes âgées (SESAME); Programme de Prise en Charge Intégrée des Maladies de l'Enfance (PCIME); Programme de prise en charge des épidémies; Programme de Renforcement de la Nutrition (PRN) etc.

Par ailleurs, le Gouvernement accorde une attention particulière à la lutte contre le paludisme et le VIH/SIDA compte tenu de l'impact de ces fléaux sur le développement humain. En matière de politique de sécurité sociale, l'État du Sénégal, après avoir ratifié la convention 102 de l'OIT concernant la sécurité sociale, a mis en place un système de sécurité sociale au profit des travailleurs et des membres de leur famille. En ce qui concerne les prestations familiales, elles sont passées de 750 FCFA par mois à 2400 FCFA par mois et par enfant en charge dans le secteur public. Par ailleurs, dans le secteur privé, le gouvernement attribue, à travers la Caisse de Sécurité Sociale, des allocations familiales de 6750 FCFA par trimestre et par enfant. Ces allocations bénéficient aux enfants scolarisés jusqu'à 21 ans, aux non-scolarisés jusqu'à 15 ans et aux enfants en apprentissage (y compris dans le secteur artisanal) jusqu'à 18 ans. Le décret n° 2012-543 du 24 mai 2012 portant répartition des services de l'État et du contrôle des établissements publics, des sociétés nationales et des sociétés à participation publique entre la Présidence de la République, la Primature et les Ministères rattache une Commission de Supervision et de Régulation des Institutions de Sécurité Sociale (COSRISS) au Ministère de la Fonction Publique du Travail et des relations avec les Institutions (MFPTRI). Pour réduire la pauvreté et soutenir les familles démunies, le Gouvernement a mis en place :

- un Fonds de Développement Social pour le financement des activités de projets touchant directement les familles
- les Organisations Communautaires de Base (OCB)
- le Programme d'Appui à la Réduction de la Pauvreté (PAREP) en faveur des catégories de personnes marginalisées et des groupes vulnérables (femmes, jeunes, enfants, personnes en situation de handicap, personnes du 3ème âge, personnes déplacées et réfugiées)
- le Programme de Lutte contre la Pauvreté (PLCP) en octroyant de micro crédits surtout aux femmes ;
- Le Fonds de Solidarité Nationale.

⁴² En ligne : <http://sitErèsources.worldbank.org> consulté le 27 mars 2015

- le Projet d'Appui à la mise en œuvre de la Stratégie Nationale pour l'Equité et l'Egalité de Genre visant à soutenir la révision, l'institutionnalisation et l'opérationnalisation de la SNEEG en cohérence avec les priorités identifiées dans le processus de l'Agenda post 2015 et du PSE ;
- le programme conjoint UNICEF/UNFPA pour la promotion de l'abandon total de la pratique de l'excision (2018-2021) et son plan d'action ;
- le programme conjoint multisectoriel pour l'éradication des VBG et la promotion des droits humains (2014 – 2017), financé par cinq agences du système des Nations Unies (ONU femmes, UNFPA, UNICEF, HCDH, UNESCO) et son plan d'action en cours de validation ;
- le programme de soutien médical et financier des femmes souffrant de fistules obstétricales avec l'appui du Centre de la CEDEAO pour le Développement du Genre et de l'UNFPA travaille dans réinsertion socio-économique à travers le renforcement de capacités et l'octroi de financement ;
- l'installation de boutiques de droit (CENAF, AJS, PIDES) notamment dans l'accompagnement juridique des femmes et des jeunes filles sujettes à des violences, accueil, écoute, orientation et assistance dans les procédures judiciaires ;
- le Programme d'Appui à l'Emergence de Familles Productives pour une Croissance Économique inclusive ;
- le programme couverture maladie universelle (CMU) déroule trois actions articulées autour de la couverture du risque maladie, de la prise en charge médicale des soins pour les indigents et groupes vulnérables et de la gouvernance du secteur.

Dans le domaine de l'emploi :

- la création d'un ministère spécifiquement dédié à l'emploi par décret n° 2017-1546 du 8 septembre 2017 ;
- le programme des centres d'initiative pour l'emploi local (CIEL) en 2017 avec la mise en place des Missions Locales pour l'Emploi et l'Entrepreneuriat (MILE) financé par l'État du Sénégal à hauteur de 200 millions/An avec pour objectif général de renforcer la territorialisation de la politique nationale de l'emploi ;
- le programme à Haute Intensité de Main d'œuvre (HIMO) créé en 2018 dont l'objectif est la création massive d'emploi financé par l'État du Sénégal à hauteur de 300 Millions de FCFA ;

- la Convention Nationale État /Employeur (CNEE) avec pour objectif de renforcer l’employabilité des jeunes, demandeurs d’emploi avec un financement de 4 milliards par l’État du Sénégal à travers le fond national d’action pour l’emploi (FNAE) ;
- la fusion de quatre structures aboutissant à la création de l’Agence Nationale de Promotion de l’Emploi des Jeunes (ANPEJ) créée par le décret n°2014-26 du 09 janvier 2014 pour mettre en œuvre la politique du Gouvernement en matière de promotion de l’Emploi des jeunes et l’insertion professionnelle des acteurs du secteur informel ;
- le Projet d’Appui à la Promotion de l’Emploi des Jeunes et des Femmes (PAPEJF) en 2014 pour favoriser l’émergence de Micros, Petites et Moyennes Entreprises de femmes principalement dans les chaînes de valeurs agricoles et de services ;
- le Programme des Domaines Agricoles communautaires (PRODAC) en 2014 pour la Création massive d’emplois en milieu rural, par la promotion de l’entrepreneuriat avec un financement de 28 milliards FCFA par l’État du Sénégal : 16000 emplois sur les 54000 fixés ;
- le Programme d’Appui à la Création d’opportunités d’Emplois Vert (PACEV) en 2015 pour contribuer à la lutte contre la pauvreté et la gestion durable de l’environnement avec un financement du PNUD et de la Banque Mondiale ;
- la Délégation générale pour l’Entrepreneuriat Rapide des jeunes et des femmes (DER/F) en 2018, financée à hauteur de 30 milliards par l’État du Sénégal ;
- le Projet pour le Développement de l’Entrepreneuriat au Sénégal (PDEAS) en 2017 avec un financement de 59 milliards par l’État du Sénégal créant 30 000 emplois.

Tous ces projets et programmes contributifs concourent à éclairer les parents sur le choix de l’offre d’éducation que le ministère de l’éducation développe à travers le Programme d’Amélioration de la Qualité, de l’Equité et de la Transparence (PAQUET). Ce programme est entièrement arrimé à l’agenda 2030.

4.2.4 Le nouveau programme arrimé à l'agenda 2030 : la persistance de l'exclusion

Le système éducatif doit permettre à chaque enfant ou adulte sénégalais d'effectuer des études générales jusqu'à l'enseignement supérieur ou d'accéder à une formation professionnelle et technique adéquate. Depuis 2013, le Sénégal met en œuvre du programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF).

Ce programme opérationnalise la politique du Sénégal dans le domaine de l'Éducation et de la Formation pour la période 2013-2025. Ses axes stratégiques se focalisent sur l'amélioration de la qualité, de l'accès équitable et de la gouvernance transparente. Le mode de gestion du programme est basé sur les principes de la responsabilisation des acteurs, de l'imputabilité et de la reddition de compte conformément à la gestion axée sur les résultats (GAR).

Ainsi, le PAQUET-EF 2013-2025 cherche-t-il à renforcer :

- l'acceptabilité par les populations de l'orientation de l'éducation et de la formation;
- l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes ;
- l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants ;
- la dotation adéquate en ressources en réponse aux besoins réels.

Les objectifs et priorités suivants sont en effet instruits au secteur de l'éducation.

Objectifs stratégiques :

- améliorer la qualité des enseignements-apprentissages par le renforcement de l'efficacité interne et externe ;
- améliorer l'accès équitable en l'adaptant à la demande ;
- améliorer la gouvernance du secteur.

Les priorités du gouvernement en matière d'éducation et de formation qui s'inspirent des options politiques et des principes cités ci-dessus, sont les suivantes :

- mettre en place un cycle fondamental d'éducation de base universelle de dix ans conformément au droit universel à l'éducation et à la loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004. Cette option exige des réformes dans l'organigramme actuel et un ciblage plus raffiné de l'offre éducative en direction des nombreux enfants, garçons et filles, de la tranche d'âge 6-15 ans qui sont en marge du système éducatif officiel. La maîtrise des disciplines fondamentales telles que la lecture, les mathématiques, les sciences et l'éducation civique constitue la priorité des premiers apprentissages;
- adapter, en partenariat avec le secteur privé, l'offre de formation professionnelle aux besoins du développement économique. Dans ce cadre , il s'agit, d'une part, de diversifier les filières de formation en accordant la priorité aux secteurs stratégiques

- identifiés comme porteurs de croissance accélérée et d'emploi, et d'autre part, de réguler les flux en fonction de la demande présente et future de l'économie ;
- améliorer la qualité des enseignements/apprentissages en mettant un accent particulier sur la réforme du dispositif de formation initiale et continue des enseignants, en renforçant la pertinence des curricula, en améliorant les environnements et les opportunités d'apprentissage et en mettant en place un dispositif d'assurance qualité et de suivi/évaluation continue des intrants, des processus, des performances et de l'impact des apprentissages ;
 - développer une gouvernance plus efficace, plus efficiente et plus inclusive en poursuivant et en renforçant la décentralisation/déconcentration de la gestion des programmes éducatifs, en mieux responsabilisant les collectivités locales dans l'identification et la prise en charge des exclus du système éducatif et en impliquant plus systématiquement le secteur privé, la société civile et les partenaires au développement, dans le cadre d'un dialogue pluriel, pour une meilleure participation à la planification, à la mise en œuvre et à la revue des politiques et programmes éducatifs ;
 - renforcer, dans le court et moyen terme, l'efficacité du secteur par la rationalisation de l'utilisation des ressources mises à sa disposition, la réduction de manière intelligente de la taille de l'administration centrale, l'amélioration de l'efficacité de la dépense publique et la pacification des espaces scolaires et universitaires régulièrement perturbés par des grèves d'enseignants, d'élèves ou d'étudiants ;
 - renforcer la productivité du personnel enseignant et non enseignant pour permettre au système éducatif de soutenir de manière plus significative les stratégies et les programmes.

Le pilotage est assuré par les ministères suivants :

- Ministère de l'Éducation nationale ;
- Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat ;
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et l'Innovation;
- Ministère de la Femme, de la famille, du Genre et de la Protection des Enfants à travers l'Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout – Petits (ANPECTP).

Le Gouvernement du Sénégal a retenu les objectifs stratégiques suivants en matière d'éducation :

- mettre en place un cycle fondamental d'éducation de base de 10 ans ;
- améliorer la qualité des enseignements/apprentissages ;

- éradiquer l'analphabétisme et promouvoir les langues nationales ;
- développer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive du système éducatif.

Ils sont déclinés en objectifs spécifiques attribués aux différents programmes.

Programme 1 : développement intégré de la petite enfance :

- élargir l'accès aux structures du préscolaire ;
- améliorer la qualité des apprentissages au préscolaire;
- assurer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive au préscolaire.

Programme 2 : cycle fondamental

- améliorer l'offre éducative à l'élémentaire ;
- améliorer les performances des élèves de l'élémentaire ;
- assurer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive à l'élémentaire.
- accroître l'accès à l'enseignement moyen général ;
- améliorer les performances des élèves du moyen général ;
- renforcer l'enseignement des sciences et de la technologie au moyen général ;
- assurer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive au moyen général.

Programme 3 : enseignement secondaire général

- accroître l'accès à l'enseignement secondaire général ;
- améliorer les performances des élèves du secondaire général ;
- renforcer les disciplines, séries et filières scientifiques au secondaire général ;
- assurer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive au secondaire général.

Programme 4 : éducation de base des jeunes et adultes (EBJA)

- améliorer l'offre de formation ;
- améliorer le niveau de maîtrise des compétences de base des apprenants ;
- assurer une gouvernance efficace, efficiente et inclusive à l'EBJA.

Programme 5 : pilotage ministériel et coordination administrative

- améliorer la gouvernance et le pilotage du secteur ;
- renforcer la qualité et la productivité du personnel enseignant et non enseignant du secteur.

Programme 6 : enseignement supérieur et la recherche

- améliorer l'accès au supérieur;
- améliorer la qualité de l'enseignement supérieur;
- améliorer la gouvernance du système et des institutions;
- promouvoir et coordonner la recherche.

Programme 7 : formation professionnelle et technique

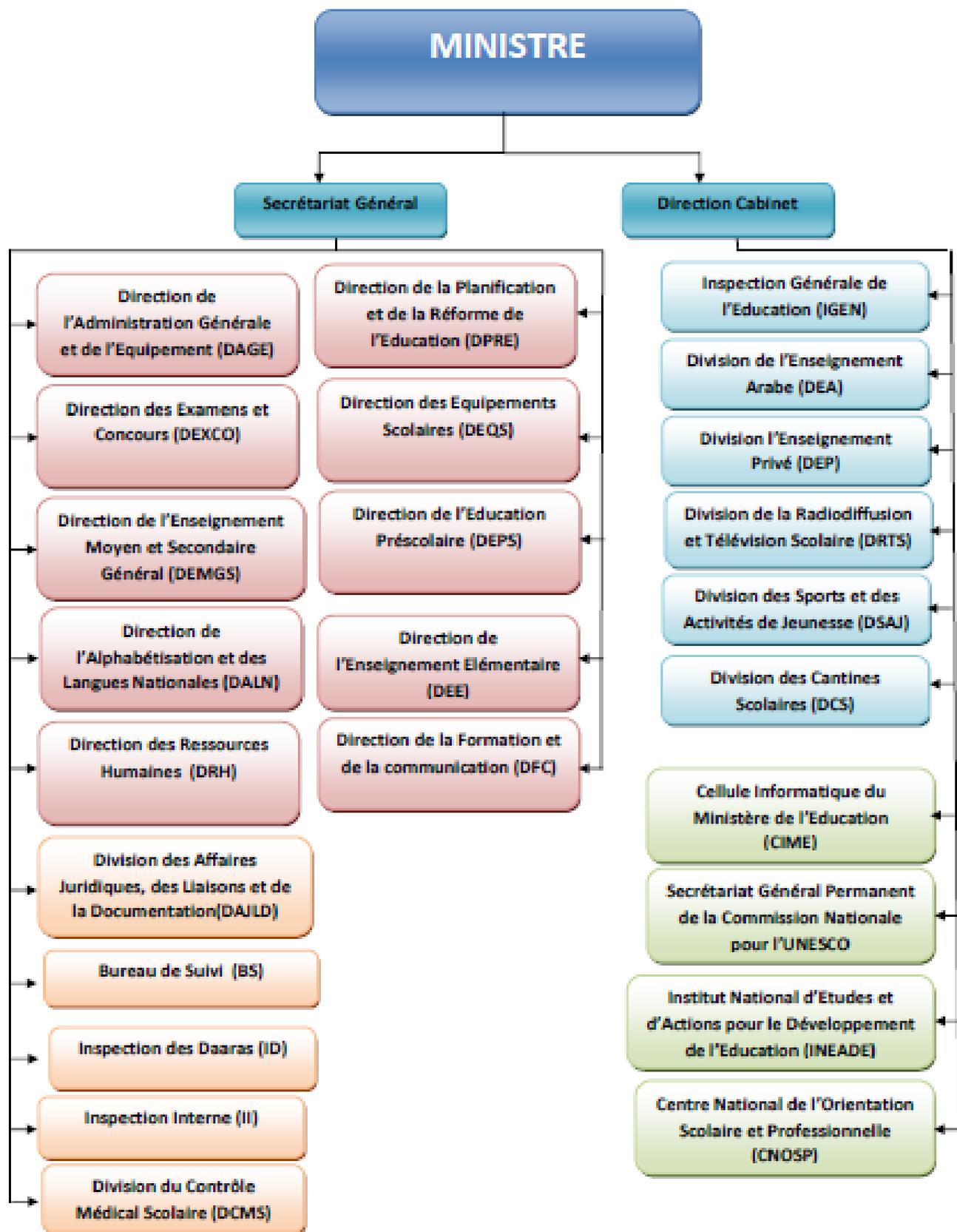
- améliorer l'accès à la formation technique et professionnelle en adéquation avec les besoins socio-économiques ;
- améliorer la qualité des enseignements/apprentissages;
- améliorer la gestion des ressources humaines et financières;
- améliorer le système d'information et de la communication.

Même si différents ministères concourent à l'atteinte de ces objectifs, le MEN est le répondant principal des résultats escomptés à travers son organisation interne :

« Sous l'autorité du Premier Ministre, le Ministre de l'Éducation nationale prépare et met en œuvre la politique définie par le Chef de l'État en matière d'éducation, de formation des enfants et des jeunes en âge de fréquenter les écoles dispensant un enseignement préscolaire, élémentaire, moyen général ou secondaire général. Il est chargé, à ce titre, sous réserve des compétences dévolues aux collectivités locales, de la gestion de l'enseignement public préscolaire, primaire, moyen et secondaire général. Il prépare et applique la politique menée en matière d'enseignement privé préscolaire, primaire, moyen et secondaire général. Il veille à l'instauration d'un climat apaisé en milieu scolaire. Il veille à l'éducation des plus jeunes. Il veille à l'amélioration de l'organisation et du fonctionnement des Daaras et à leur intégration dans le système éducatif. Il encourage la pratique de la lecture et de l'écriture. Il veille à l'enseignement de l'éducation civique dans le système éducatif. Il a la charge d'assurer la qualité des programmes d'enseignement, d'assurer les réformes nécessaires, et de veiller au niveau éducation des populations par l'élaboration de programmes d'alphabétisation appropriés. Il exerce ses activités dans le cadre du système éducatif africain. Il suit les relations avec l'Unesco » (Décret numéro 2014-882, 2014).

Pour atteindre ces objectifs, le MEN est organisé comme suit :

ORGANIGRAMME DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION



Source : (portail MEN); www.educato.in.gouv.sn

Schéma 01: organigramme du Ministère de l'Éducation nationale

La gestion de l'information au sein et en dehors du MEN est du ressort de la DPRE qui a le monopole des données officielles.

Le PAQUET Éducation-Formation devra faire face à de nombreuses menaces qui risquent d'hypothéquer les chances de sa réussite. Il s'agit notamment de :

- la multiplicité des syndicats dans le secteur de l'éducation ;
- l'instabilité institutionnelle avec la répartition parfois inopportune et irrationnelle des services de l'État ;
- l'insuffisante appropriation du programme par les acteurs et les médias avec pour conséquence une mobilisation insuffisante autour des questions d'éducation ;
- la possible réduction des financements avec la diminution des aides au développement consécutive à la crise financière mondiale ;
- la faible protection sociale des enfants (enfants dans la rue, mendicité, enfants travailleurs, violences...) dans un contexte de pauvreté chronique de certaines familles ;
- la forte pression sur le foncier en milieu urbain et l'accroissement des risques de vulnérabilité lié aux perturbations climatiques et sociales (inondations, avancées de la mer, sécheresse, feux de brousse, conflits armés, urbanisation galopante, etc.) ;
- le nomadisme de certaines populations : la zone sylvo-pastorale du pays recèle un grand bassin de populations nomades qui se déplacent au gré des saisons en quête de pâturages. Cette situation constitue une limite à la maîtrise de la demande d'éducation et affecte négativement les taux de scolarisation et d'alphabétisation ;
- l'indisponibilité de données qualitatives et quantitatives fiables pour des réponses aux besoins éducatifs particuliers. Pourtant, à la lecture des objectifs et résultats attendus, on ne perçoit pas d'emblée les dysfonctionnements pour le développement de l'éducation inclusive.

L'effort consenti par l'État pour la réalisation de la politique éducative, notamment dans le secteur de l'Enseignement élémentaire, devrait contribuer à l'amélioration des performances des candidats à l'examen du Certificat de Fin d'Études élémentaires (CFEE). En guise d'illustrations, entre 2015 et 2016, on a réalisé un bond de 20,30%. Cependant, on note une légère baisse de 1,56 point de pourcentage en 2017. Toutefois, les résultats au CFEE illustrant réellement la dynamique de la réforme devraient être perceptibles en 2018-2019, année à laquelle la première cohorte qui aura fait tout le cycle, avec des enseignements fondés sur l'APC, arrivera au CM2. Quoi qu'il en soit, une coordination renforcée dans la planification et le suivi des enseignements-apprentissages ainsi que dans l'évaluation par les Inspections d'Académie et les Inspections de l'Éducation et de la Formation, aiderait la Direction de

l'Enseignement élémentaire à dégager des perspectives et des stratégies, pour l'atteinte des objectifs fixés.

En 2017, le taux de promotion interne est de 86,07 %. On note que les filles (86,93%) réalisent des résultats meilleurs que ceux des garçons (85,13%). Cette performance chez les filles pourrait s'expliquer par les diverses interventions développées par le MEN et ses partenaires. Ces performances pourraient être améliorées par le renforcement du personnel qui, si effectif, aiderait à réduire l'ouverture de classes spéciales, d'écoles à cycle incomplet ou à classe unique. Toutefois, pour la réalisation d'une Éducation de Qualité Pour Tous (EQPT) qui implique une utilisation efficiente des ressources, des mesures hardies doivent être prises en vue d'une réduction considérable de la déperdition scolaire.

Pour le taux d'abandon à l'Elémentaire, en 2017, il a atteint 10,28%. Ce taux est plus élevé chez les garçons (11,01%) que chez les filles (9,6%). Selon le niveau, les plus forts taux d'abandon sont notés au CM1 (16,93%), au CI (10,55%) et au CE1 (8,53%). On note aussi à ces différents niveaux que les garçons abandonnent l'école plus que les filles.

Globalement, le taux d'abandon a connu une légère baisse de (-0,58%) par rapport à 2016 (10,93%). S'agissant de la valeur cible de 2017 (5,10%), on note un écart de -0,70%. Si cette tendance se poursuit, la cible de 2019 (10,15%) peut être atteinte.

D'autres parts, on suppose que les abandons précoces sont en partie favorisés par plusieurs facteurs :

- les longues distances parcourues par les élèves, surtout en milieu rural ;
- les écoles à cycle incomplet qui constituent aussi des obstacles, dans la mesure où le redoublement y est souvent impossible ;
- le manque d'eau et de toilettes fonctionnelles séparées surtout pour les filles ;
- l'absence ou la fermeture de cantines scolaires dans certaines localités.

Selon le PAQEED, la cartographie des résultats montre une valeur cible déjà atteinte voire dépassée depuis 2016. Toutefois, la non-teneur des évaluations du PAQEED en 2017 a rendu difficile le suivi des performances. C'est pourquoi, les performances du SNERS 2017 situées en-deçà de celles de 2016 et même des prévisions, à l'exception de la lecture au CP, ne permettent pas d'apprécier les résultats. En effet, à la place de l'évaluation PAQEED qui a servi de référence en 2016 et sur la base de laquelle les valeurs cibles ont été définies, les résultats du SNERS 2017 ont été utilisés pour renseigner les seuils de maîtrise en 2017.

En ce qui concerne l'efficacité interne, il convient de noter que les cantines scolaires contribuent à l'amélioration du statut nutritionnel des élèves, et par conséquent de leur santé. Ce volet constitue ainsi un élément significatif de la stratégie d'élargissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages. Avec une couverture de 11% en

2016, l'implantation des cantines est passée à 25% en 2017. Cette progression considérable est la conséquence de l'effort conjugué de l'État (1050 écoles appuyées), et de ses partenaires comme le PAM (820 écoles) et Counterpart International (204 écoles). Cependant, malgré le nombre important d'écoles bénéficiaires de cantines, des efforts restent à fournir pour la durabilité. Ceci nécessite la mobilisation de ressources financières stables (Budget MEN, Protection sociale) impliquant plusieurs acteurs (Ministères, Secteur privé, Communautés, PTF).

Le TBS à l'élémentaire a connu une légère hausse passant de 86,10% à 87,30%. Cet écart de 0,50 points s'explique en partie par les efforts consentis dans le domaine de l'Accès et dans la diversification de l'offre. Au niveau régional, les plus forts TBS sont enregistrés à Ziguinchor (124,11%), à Kédougou (115,80%), à Sédhiou (107,13%), à Dakar (104,48%) et à Thiès (104,41%). Les plus faibles taux sont notés dans les régions de Kaffrine (47,22%), de Diourbel (55,83%) de Louga (69,36%), de Matam (74,10%) et de Tambacounda (77,92%).

Selon le sexe, le TBS des filles (93,86%) est supérieur à celui des garçons (81,1%), de 12,76 points de pourcentage. Cette situation est le prolongement du phénomène observé depuis 2007, année à laquelle l'indice de parité qui, de tout temps était en faveur des garçons, a subi un changement pour être en faveur des filles avec 1,02. Il convient maintenant d'être un peu plus attentif à la scolarisation des garçons dans certaines régions, notamment à Matam, à Louga, à Diourbel, à Kaffrine et à Kaolack. Pour booster cette offre éducative, l'État devrait accélérer la diversification en renforçant l'implantation d'écoles franco-arabes, la prise en charge des écoles arabo-islamiques et la promotion de l'Éducation inclusive. Tout ceci traduit les efforts qui restent à faire, en termes de promotion de l'accès et surtout du Maintien des filles, pour atteindre la valeur ciblée.

Dans le cadre de la diversification de l'offre d'éducation adoptée par le Gouvernement, il est attendu une participation du secteur privé, pour l'atteinte de l'objectif de la scolarisation pour tous. En 2017, les élèves inscrits dans les écoles privées représentent 16,34% de l'effectif total. Ce résultat est peut-être l'aboutissement d'un processus qui a été enclenché et qui s'est maintenu au cours des dernières années. Il convient de souligner l'importante contribution des écoles franco arabes privées dans certaines zones. De 2016 à 2017, la part du Privé a progressé de 0,44 point de pourcentage passant de 15,9% à 16,34%. Par Académie, Kédougou connaît le plus faible taux de participation du Privé (2,70%), suivie de Sédhiou (2,75%) et de Kolda (3,10%). Les Académies de Dakar (51,01%), de Pikine-Guédiawaye (45,60%), de Rufisque (28,36%) et de Diourbel (22,83%) ont enregistré les taux les plus élevés. Le cas de Diourbel peut s'expliquer par le dynamisme des écoles privées franco-arabes.

L'Académie de Dakar, classée première du point de vue de la participation du Privé, doit ce rang principalement à l'accroissement du nombre d'écoles privées laïques. Globalement, le milieu urbain accueille 81,55% des effectifs du privé alors que le milieu rural enregistre 18,45%. Ceci dénote une prédominance des écoles privées en zone urbaine.

S'agissant de la qualité comme attention particulière des autorités académiques, le taux de réalisation des contrats d'amélioration est de 75% en 2017. Ce qui est en deçà de la valeur cible de 100%, avec un écart négatif de 25 points de pourcentage. La régression de 7,03 points notée entre 2016 (82,03%) et 2017 (75%) pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs:

- la mise en place tardive des fonds alloués aux écoles ;
- le déficit d'accompagnement et de suivi de la mise en œuvre à tous les niveaux ;
- les contraintes dans la gestion des Comité de Gestion d'École (CGE) ;
- les conditions et modalités de mise en œuvre de l'évaluation interne ;
- le retard de l'évaluation des performances en lecture et en mathématiques ;
- Quant aux comités de gestion d'école (CGE), on note 98,45 % pour leur mise en place contre 97,51% pour leur fonctionnalité.

En résumé, une mise en phase totale du système avec les exigences du développement économique et social du pays constitue le principal problème à résoudre. Sa résolution est sans doute la mise en place d'une éducation suffisante, adaptée, inclusive et répondant étroitement aux règles de bonne gouvernance dans son dispositif de pilotage rénové. Un des objectifs de cette rénovation utile et nécessaire sera l'enrôlement des catégories d'enfants encore laissés en rade par le système. La sous partie suivante traite des enfants exclus de l'offre éducative sénégalaise actuelle.

4.3 Chapitre 3 : l'état des lieux de la gestion des besoins particuliers au Sénégal

4.3.1 Les catégories d'enfants laissés pour compte : les données inquiétantes

L'éducation pourrait être considérée comme une stratégie qui facilite le développement humain et les capacités fonctionnelles de chacun. Un obstacle, quelle qu'en soit la nature (culturelle, physique, sociale et/ou affective), ne saurait donc être disqualifiant. L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les enfants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion. Ainsi, les bénéficiaires de l'éducation inclusive pourraient se définir comme étant tous les enfants exclus du système éducatif existant.

Ces derniers peuvent être classés en deux grands groupes : les enfants en situation de handicap et les enfants dits exclus sociaux.

Le concept d'exclusion sociale embrasse une large gamme de catégories sociales que l'on peut répertorier comme suit :

- les enfants de la rue : ce sont des enfants en rupture de ban familial. Ils vivent la majeure partie du temps dans la rue et sont ainsi exposés à toute forme d'exploitation et de dangers. A titre d'exemple, on peut citer le cas des « enfants-mendiants » ;
- les enfants d'âges avancés : il s'agit d'enfants dont l'âge scolaire officiel est dépassé. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce retard : absence d'infrastructures d'accueil, défaut d'état civil, nomadisme, pauvreté, inadéquation de l'offre éducative et réticence d'ordre religieux, etc. ;
- les enfants inadaptés scolaires : il s'agit d'enfants qui ne s'adaptent pas à l'environnement scolaire et aux dispositifs pédagogiques. C'est le cas des enfants sous doués, des enfants surdoués et autres. Ils sont souvent taxés de limités et ou stigmatisés, ce qui les expose à des décrochages précoces ;
- les enfants en zone de conflit : ce sont des jeunes et /ou des adolescents qui vivent dans des zones de guerre. Ces milieux sont marqués par la frustration sociale, le stress et la fermeture des écoles. Les enfants vulnérables risquent souvent d'être enrôlés de force ou servir de bouclier humain ;
- les enfants réfugiés et victimes de guerre : ce sont de personnes en errance, vivant un traumatisme psycho-social et même physique du fait de la perte de la « terre d'origine » ;
- les enfants albinos : ce sont des êtres humains atteints de malformation congénitale, du fait de l'absence de mélanine dans leur épiderme ;
- Beaucoup de pesanteurs socioculturelles expliquent leur marginalisation ;

- les enfants sidéens : ce sont des personnes porteuses du VIH souvent stigmatisées à cause de leur maladie.

On peut aussi ajouter à cette liste :

- les enfants au travail ;
- les enfants employés de maison ;
- les enfants soldats ;
- les enfants épileptiques ;
- les enfants de petite taille ou nains.

Concernant les enfants en situation de handicap, ils peuvent être victimes de diverses déficiences (motrices, verbo-auditive, visuelles, et intellectuelles). Certaines résultent de dommages génétiques à la conception de l'enfant, d'autres proviennent d'infections intra-utérines, et quelques-unes peuvent survenir à la naissance de l'enfant. Les maladies infantiles et les accidents peuvent être également à l'origine de déficiences physiques avec des affections non évolutives et peu graves ou des affections sérieuses et graves.

Pour les enfants en situation de handicap, parallèlement à la classification de la CIH⁴³, on peut distinguer quatre principaux groupes d'enfants au Sénégal :

- ✓ les enfants déficients intellectuels: ils présentent des troubles comportementaux liés aux déficiences mentales qui se manifestent plus spécifiquement au niveau du langage ou de l'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, etc.) ;
- ✓ les enfants déficients moteurs : on appelle déficience motrice la perte ou l'altération d'une structure ou d'une fonction physiologique ou anatomique. Le handicap moteur représente l'image collective du handicap et recouvre différentes réalités ; la motricité étant la fonction générale relative au maintien de la posture et la production de mouvements de différentes natures (volontaires, automatiques ou réflexes). Les atteintes motrices touchent des domaines d'activités très divers: déplacements, parole, vision. La déficience motrice est caractérisée par :
 - des raideurs musculaires entravant l'exécution correcte des actes moteurs. L'enfant est incapable de contracter et de relâcher volontairement ses muscles ;
 - des troubles praxiques au niveau de la préhension et de la manipulation ;
 - des difficultés dans la construction du langage ;

⁴³ La classification internationale des handicaps et santé mentale proposée par l'Organisation mondiale de la santé est publiée pour la première fois en 1980 par Philip Wood, En ligne <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2001-4-page-37.htm>

- une contracture importante des adducteurs qui entraîne une marche tardive et difficile avec rotations internes des genoux et pieds en équin ;
 - des tétraplégies s'accompagnant d'une apraxie bucco-lingo-faciale provoquant des troubles de la déglutition, de la mastication et de la phonation. Ces enfants sont presque totalement dépendants sur le plan de la motricité fonctionnelle et sont fréquemment sans parole ;
 - des troubles des mouvements élémentaires et complexes, une lenteur, une mauvaise organisation spatio-temporelle des gestes et des troubles de l'équilibre et la marche ;
 - une atrophie musculaire ;
 - une incontinence d'urines et ou de selles et une hydrocéphalie ;
 - des malformations au niveau des membres ;
 - une absence de tout ou partie d'un ou plusieurs membres ;
 - d'autres malformations (dont luxations congénitales, pieds bots congénitaux, etc.) ;
 - une très grande fragilité osseuse se traduisant par de fréquentes fractures ;
- ✓ les enfants déficients visuels : la déficience visuelle est la perte totale ou partielle de la vision. On distingue l'aveugle complet qui, soit n'a aucune perception de la lumière ou qui n'en a qu'une simple sensation. On le distingue du malvoyant ou amblyope qui a des résidus visuels. Les manifestations attestant qu'un enfant est atteint de déficience visuelle sont nombreuses et variées. Certaines sont visibles, d'autres le sont moins et ne peuvent être décelées que par l'ophtalmologue.
- Parmi les manifestations visibles on peut citer :
- le manque d'attention pour tout ce qui n'est pas dans son champ visuel ;
 - le regard absent, les globes ankylosés avec des paupières abaissées ;
 - la non perception ou l'intolérance de la lumière ;
 - l'incapacité d'Identifier un objet proche ou éloigné ;
 - le manque d'autonomie et le besoin de l'enfant d'être aidé dans ses déplacements ;
 - la posture droite des membres rigides et le cou raide qui entraînent une démarche maladroite et hésitante ;
 - des difficultés pour lire, écrire, dessiner ou copier qui crée le besoin d'aller jusqu'au niveau du tableau ;
 - l'obligation de porter un objet tout près d'un œil pour pouvoir l'Identifier ;
 - la non-reconnaissance des couleurs ;
 - la présence d'un nystagmus (des globes oculaires sans cesse en mouvement) ;
 - des yeux rouges, larmoyants ou suppurants.

- ✓ les enfants déficients verbo-auditifs : la déficience auditive ou surdité est une baisse ou une perte de l'acuité auditive. Elle peut être légère, moyenne ou profonde. Parmi les attitudes et comportements qui doivent nous faire penser à une déficience auditive chez un enfant, on note :
 - la disparition du gazouillis vers neuf mois ;
 - l'absence de réaction de l'enfant aux bruits ou à l'appel de son nom ;
 - le sommeil trop calme ;
 - L'absence ou le retard de langage ;
 - l'articulation floue ou erronée ;
 - la mauvaise compréhension du langage oral ;
 - les troubles de lecture (dyslexie) chez l'écolier ;
 - la dysorthographe avec beaucoup de fautes phonétiques ;
 - une intonation inexacte et des accents d'intensité mal respectés, etc. Tout enfant qui présente certains de ces signes doit être présenté au médecin spécialiste qui fait un examen approfondi afin d'établir le bilan auditif de l'enfant. Ce bilan se présente sous la forme d'audiogramme qui est la carte de la façon dont l'enfant entend.

Par ailleurs, divers indicateurs sont utilisés pour mieux maîtriser la situation des enfants et des adolescents. L'on pourrait les classer en indicateurs d'accès, de qualité et de gestion.

Les indicateurs d'accès et de promotion interne permettent d'évaluer les progressions des scolarisations dans les différents cycles d'enseignement. Les indicateurs usuels (taux d'admission, taux brut de scolarisation, taux d'achèvement, taux d'abandon, taux de redoublement) seront calculés par sous-secteur d'enseignement. Les données utilisées dans cette section proviennent essentiellement des différents numéros de l'annuaire des statistiques scolaires publiés régulièrement par le ministère de l'éducation (RNSE) et de l'agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD).

Sur le plan de la qualité, les scores des élèves et apprenants permettront de mieux appréhender leur situation dans la didactique des disciplines surtout celles fondamentales suivant les domaines et niveaux d'enseignement (niveau moyen en maths et français, taux de réussites aux différents examens, seuils de maîtrise en formation professionnelle, profil de l'alphabétisé).

Concernant l'équité, les différentes disparités de genre, de milieux et d'origine socioprofessionnelle des parents permettent de soutenir les recommandations pour une société sénégalaise inclusive où personne n'est laissée en rade. C'est aussi une occasion d'étudier les sensibilités du budget par rapport au genre et la vulnérabilité. Il s'agira de voir comment est-ce que les couches vulnérables sont prises en charge par des politiques budgétaires de

discrimination positive devant permettre une pleine participation et une inclusion socioprofessionnelle.

Toutes ces informations doivent ainsi permettre de bâtir des indicateurs d'accessibilité pour mieux adresser la question de l'éducation et de la formation inclusive des personnes en situation de handicap qui sont en nombre suffisamment mobilisateur.

En Afrique, la population des personnes en situation de handicap est estimée à 150 millions selon l'OMS. En ce qui concerne les politiques et programmes destinés à ces personnes, la première décennie africaine des personnes en situation de handicap (1999-2009) a été lancée par la commission du travail et des affaires sociales de l'Organisation de l'Unité africaine (OUA) en Avril 1999 et adoptée par la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement en Juillet 1999. Une déclaration officielle de la Décennie a été adoptée par la 36ème session des chefs d'État et de gouvernement de l'OUA (devenue UA), en Juillet 2000. Cependant, en 2010, la deuxième session de la conférence de l'Union Africaine des Ministres en charge du développement social a déclaré que les activités et les efforts déployés au cours de la première décennie n'ont pas eu un impact satisfaisant sur les droits et les opportunités de participation des personnes en situation de handicap en Afrique. Les ministres ont décidé qu'il y avait une nécessité de lancer une décennie africaine élargie des personnes en situation de handicap pour la période de 2010 à 2019. Selon l'Unesco, si la décennie 1990 fut marquée par un ralentissement des progrès, conséquence des politiques d'ajustement structurel qui ont caractérisées cette époque, la dynamique de l'éducation pour tous, en particulier après le Forum mondial de l'éducation en 2000 à Dakar, a permis aux gouvernements africains de renouveler leurs engagements à faire de l'éducation une réalité pour tous leurs citoyens. Ceci s'est traduit par une hausse significative de l'accès et de la participation à l'éducation à presque tous les niveaux éducatifs depuis 1999.

Pour ne prendre qu'un exemple, les effectifs d'enfants scolarisés dans le primaire ont augmenté en moyenne de 57% depuis 1999 au niveau de l'ensemble de l'Afrique subsaharienne pour atteindre 128 millions en 2008. Ceci s'est traduit par une hausse du taux net de scolarisation qui est passé de 58% à 76% au cours de la période⁴⁴. Ce développement de l'éducation est la conséquence de la mise en œuvre d'un ensemble de politiques incluant la suppression de frais de scolarité, le développement de programmes ambitieux de construction des écoles en particulier en milieu rural et la mise en place de mesures volontaristes ciblées pour réduire les inégalités. Malgré ces progrès, l'Afrique subsaharienne en particulier demeure à la traîne des autres régions en termes d'efforts à fournir pour réaliser l'EPT ainsi que les ODD.

⁴⁴ En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187513F.pdf>

Des disparités et inégalités persistantes basées sur le sexe, le niveau de richesse, le lieu de résidence, le groupe ethnique et le handicap ternissent les évaluations formatives aux niveaux régional et national. Selon le Rapport 2016 sur la situation des enfants de l'UNICEF⁴⁵, 264 millions d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le monde. Les inégalités dans le secteur de l'éducation restent particulièrement marquées en Afrique de l'Ouest et centrale. Les enfants en situation de handicap sont les plus marginalisés et les premiers à être exclus du système éducatif.

Plus de 32 millions d'enfants handicapés dans les pays à faible et moyen revenu ne vont pas à l'école et n'ont pas accès à l'éducation. De plus, de nombreux défis persistent, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, l'apprentissage, le suivi du parcours et la réussite scolaire. Le fait de ne pas avoir accès à l'école renforce la vulnérabilité, le niveau de pauvreté, rend les enfants plus exposés à l'exclusion sociale, à la violence et aux discriminations.

Or, pour Humanité & Inclusion, tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap, ont droit à une éducation inclusive de base (primaire et secondaire), de qualité et gratuite. Au Sénégal, il existe une législation nationale relative à la statistique conforme aux Principes fondamentaux de la statistique officielle. La loi de 2004-21 du 21 juillet 2004 a défini pour la première fois le concept de Système Statistique National (SSN) et a explicité les principes fondamentaux de la statistique publique adoptés en 1994 par la Commission de Statistique des Nations Unies. Elle a également créé un Conseil National de la Statistique présidé par le Chef du Gouvernement pour donner plus de considération à la politique statistique définie par l'État, et un nouvel organisme statistique central : l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) qui a pour missions principales, la production et la diffusion de statistiques officielles. À cet effet, l'activité de production de statistiques publiques est gérée par le SSN créé par la loi 2012-03 du 03 janvier 2012. Cette loi modifiant et complétant la loi 2004-21 du 21 juillet 2004 portant organisation des activités statistiques au Sénégal définit le SSN, précise ses missions et son organisation.

⁴⁵ En ligne : https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_LAST.pdf

4.3.2 Le contexte sénégalais de désavantage social : handicap et besoins éducatifs particuliers

Selon le rapport pays sur la situation de l'éducation (2017), le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est marqué par une scolarisation dominée par la proportion de filles avec 93,86 %, contre 81,10 % chez les garçons. La moyenne nationale a connu une légère hausse de 1,20 point de pourcentage, passant de 86,10 % en 2016 à 87,30 % en 2017. Cependant, des défis majeurs qui affectent de manière différenciée les filles et les garçons, persistent. En effet, dans l'Enquête Démographique et de Santé Continue (EDS-C) de 2015, les filles continuent d'être exposées à des pratiques traditionnelles néfastes comme les mariages d'enfants (21 % des filles de 15 à 19 ans sont déjà mariées) et les mutilations génitales féminines (au niveau national 15 % des filles de moins de 15 ans sont excisées ; cette pratique touche 47 % dans la région du Sud).

Les violences physiques sont toujours répandues. En 2011, au niveau national 80 % des parents considéraient les châtiments corporels nécessaires pour discipliner leurs enfants (EDS – C 2011). En 2016, selon l'Enquête Démographique et de Santé - Enquête à Indicateurs Multiples (EDS – MICS) à Dakar, 74 % des enfants de moins de 15 ans sont victimes de violences physiques ou psychologiques et 25 % victimes de violences physiques sévères. Les enfants continuent d'être exposés au travail précoce et/ou dangereux. 26 % des enfants de 5 à 17 ans, dont 36 % chez les garçons et 15 % chez les filles sont engagés dans des activités économiques préjudiciables à leur santé et leur développement. Parmi ces enfants, 40 % exercent un travail dangereux. Les enfants âgés de 5-17 ans des zones rurales sont plus exposés. 36 % d'entre eux sont engagés dans un travail précoce et/ou abusif dont 12 % en zone urbaine (EDS-C 2015). Les enfants sont notamment engagés dans le travail domestique, dans les mines et carrières, sur les sites de pêche et également victimes d'exploitation sexuelle.

À cela s'ajoute, le phénomène de la mendicité qui selon le rapport de 2010 de "Human Rights Watch " touche 50,000 enfants en majorité des garçons de 5 à 17 ans, faisant l'objet de mauvais traitements. Selon l'étude (ORLECOL - l'UNICEF), réalisée par l'Institut de Recherche pour le développement (IRD) et la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation (FASTEF) en 2014-2015, les enfants hors de l'école formelle au Sénégal (7-16 ans) sont au nombre de 1 573 092 enfants dont 1 116 904 en milieu rural et 23 425 enfants en situation de handicap. Pour ces derniers, la question de leur prise en charge scolaire dans des effectifs pléthoriques dépassant le plus souvent un ratio de 50 élèves/classe demeure encore avec plusieurs inconnues.

Le handicap est souvent abordé selon une approche médicale: la prise en charge d'un enfant en situation de handicap est presque exclusivement médicale, et se concentre peu sur son

intégration à l'école et dans la société. Cette posture au Sénégal semble être une survivance d'une tradition lointaine.

Le « Littré », dictionnaire de la langue française d'E. Littré (1801-1881), lexicographe et philosophe français, nous permet de percevoir le contexte social et politique de l'utilisation du mot « handicap » au dix-neuvième siècle, qui ne semble répondre qu'à une définition : « *Genre de courses dont la distance et les poids ne sont indiqués qu'après l'engagement. Le handicap a pour but d'égaliser les chances des concurrents, en équilibrant les poids de façon que le plus mauvais cheval ait autant de chances de gagner la course que le meilleur.* » (Littré, 1875)

Pour Le « Littré », le champ sportif est donc le seul qui réponde à une définition du mot handicap. En étudiant d'autres dictionnaires, on s'aperçoit que la dimension sociale du handicap n'est pas encore usitée.

Dans le dictionnaire général des sciences humaines de Georges Thinès, Agnès Lempereur, nous trouvons la définition suivante du mot « *handicapés [...] désigne, les sujets inadaptés, déficients, physiques et mentaux, mais non ceux qui souffrent d'inadaptation sociale* » (Thinès, 1975). Pour d'autres auteurs, les termes handicapés et inadaptés se recouvrent complètement et désignent, d'une façon générale, des sujets vivant dans un milieu non conforme à leurs besoins. Cette définition est intéressante puisqu'elle nous permet de voir l'évolution contemporaine de la notion. Les auteurs nous montrent que le handicap peut être considéré d'un point de vue médical mais aussi de celui environnement social.

D'autres définitions axées sur le médico-social permettent une première aperception :

- *déficience physiologique ou mental* ;
- *infériorité momentanée (économique, sociale, politique)*. (Le Robert, 1964).

1964 est une année importante en matière de politique de prise en compte du handicap en France en ce sens que c'est l'année pendant laquelle le Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI) a été créé dans la forme adoptée en 1975. Cet organisme est le centre de référence français en matière de handicap. Les dictionnaires consultés ont permis de voir l'évolution des significations du mot « handicap » mais pour ce qui est de son origine, des auteurs comme Stiker, H.J pensent qu'en partant du substantif « New-Fair » qui signifie foire, espace social où se rencontrent des gens qui exposent, échangent, jouent dans une compétition juste, équitable et que le hasard fera que les plus chanceux gagneront dans le « fair-play », en passant par le Maquignonnage au XVI et XVIIème siècle où « Le mot handicap est d'origine irlandaise. Dans ce pays où monter à cheval est l'occupation de tous les hommes indépendants par leur fortune, les ventes de chevaux entre horsemen sont très fréquentes. Pour éviter des débats ennuyeux sur la valeur du cheval, on s'en rapporte à l'opinion d'un tiers. Dès qu'il a parlé, l'acheteur met la main dans sa toque ou sa

casquette, en retire la somme fixée par l'arbitre, et le marché est conclu. De là l'origine du mot handicap (*hand in cap*) (Stiker, 1982)

Puis, du XVIII et XIXème siècle où il est réservé aux courses de chevaux sous forme de sports, le concept hippique de handicap s'appliquera peu à peu d'autres sports avec l'idée d'égaliser les chances des concurrents, soit en imposant aux meilleurs un désavantage sous forme de poids plus importants, de distances plus longues à parcourir, de scores négatifs, de moyens moindres, etc..., soit en accordant des avantages aux réputés moins forts. Le "désavantage, la charge, la tare" (Stiker, 1982) étant toujours déterminés par un tiers, un arbitre : le handicapéur ; (ainsi est-il nommé dès 1854). Et enfin, au XXème siècle, du cheval à l'infirmes avec une déficience physiologique ou mentale le caractérisant. Ce qui fait dire que, « *dans le turf, il s'agit avant tout de ce qui restreint les plus forts. Dans la mesure où, dans le domaine humain, on mettra l'accent sur la restriction, le glissement apparaît bien s'être produit entre le turf et la santé* » (Stiker, 1982).

Ainsi, au départ, l'idée de handicap correspond au fait de désavantager des adversaires considérés comme trop forts dans les courses de chevaux. Puis, la notion va évoluer vers la perspective médicale puis sociale. Le terme handicap ne rencontrera que tardivement le monde de l'école et de la différence. En effet, au début du XX siècles, les mots français désignant les enfants différents sont encore ceux des « grands ancêtres », notamment Itard et Seguin (Vial, 1990) utilisant un lexique médical (arriérés, anormaux...). Tout au long de la première moitié du XX° siècle, on assiste à la désignation comme anormaux ou déficients, d'un nombre grandissant d'enfants qu'aucune pathologie patente ne distingue des autres mais qui se caractérisent par un comportement scolaire et social jugé problématique (Gateaux-Mennecier, 1993). Les catégories s'attachent alors, à la suite de la distinction de Binet et Simon en « *anormaux d'asile* », ou anormaux médicaux et « *anormaux d'école primaire* » (Binet & Simon, 1904) à produire des catégories anticipant l'éducabilité des enfants concernés et leur adaptation à l'école et à la société. Ainsi, on passe en 1946 à l'enfance inadaptée d'où la naissance des termes : Enfance irrégulière / Enfance inadaptée, récupérable, semi-récupérable, irrécupérable, adaptable, semi-adaptable, inadaptable et la création de la nomenclature et de la classification des jeunes inadaptés élaborée par le Pr. Daniel Lagache en 1944.

Cette nomenclature mettra fin à l'enfance déficiente, coupable, irrégulière, anormale, en danger moral..., toutes ces désignations-stigmatisations se trouvent regroupées sous une barrière unique ainsi définie : « *Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de 21 ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu*

social du jeune » (Lagache, 1944). Ainsi, le « *critérium princeps* » devient « *l'adaptabilité* », c'est-à-dire la possibilité de reclassement social du sujet.

À partir de 1946, la composante médicale du champ de la réadaptation c'est-à-dire celle relative à son rôle dans le processus d'insertion sociale, commence à se préciser. C'est la personne malade ou avec des problèmes d'adaptation qu'il faut adapter à la société. On passe de l'état « *invalidé* », « *débile* », « *irrécupérable* », à l'état où on introduit l'idée d'une différence surmontable grâce à la rééducation et réadaptation. Cette définition idiosyncrasique des experts médicaux atteste bien qu'« *un handicapé est un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises* » (Liberman, 2003). Cette pensée rejoint celle de Lenoir (1974) et l'affirmation que : « *le handicap échappe à toute définition rigoureuse et précise et répond à un besoin qu'a la société de classer et de distinguer des gens différents entre eux et les réunir par une situation particulière* » (Hernandez, 1982).

Dans le cadre de ce travail, définir le handicap n'est pas chose aisée, nous retiendrons une acception assez générale: « *est handicapée toute personne qui, en raison de son incapacité physique ou mentale, de son comportement psychologique ou de son absence de formation, est incapable de pourvoir à ses besoins ou exige des soins constants, ou se trouve ségréguée soit de son propre fait, soit de celui de la collectivité* » (Lenoir, 1974).

L'introduction de la notion de situation de handicap, soit un point de vue social appliqué à « *l'handicapologie, (Néologisme désignant l'ensemble des connaissances sur le handicap, incluant les aspects corporels, fonctionnels (capacités) et situationnels* » (Hamonet, 2003), a permis de recentrer le débat sur le milieu social et le cadre de vie de la personne ainsi que sur leurs interactions.

Les situations de handicaps apparaissent chaque fois qu'une personne ayant des limitations fonctionnelles, rencontre des obstacles dans une situation nécessaire à sa participation sociale. « Elles peuvent survenir dans la vie courante ou quotidienne, dans la vie familiale, dans les loisirs, les sports, la pratique du tourisme, dans la vie scolaire et de formation, ainsi que dans les activités professionnelles ou dans toute activité sociale. » (Callamard, 2010).

Cette définition qui fait appel au mot obstacle aborde le handicap non pas comme un état d'infériorité systématique mais un déséquilibre qui s'est établi entre les aptitudes restantes de la personne en situation de handicap et les exigences de son environnement limitant sa participation. Cette notion de déséquilibre, dès lors, introduit, dans de nombreux pays la possibilité de compensation par de l'argent public.

Le désavantage ou handicap est d'abord lié à l'existence de la collectivité, il est social par nature : « *dans le domaine de la santé, le désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal, en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels* » (UNICEF, 1981) .

Il est important de beaucoup sur cette dimension sociale, car une personne en fonction de son entourage peut se révéler plus ou moins désavantagée : le moment, le lieu, le statut sont des variables qui comptent beaucoup pour apprécier le degré du handicap. De là en France, la loi de 2005, pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » propose une définition fondamentalement sociale. Le handicap est considéré comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidante ». Depuis, en France, cette loi suppose l'accessibilité généralisée pour tous et dans tous les domaines de la vie sociale (éducation, emploi, cadre bâti, transports...) et le droit à compensation si une limitation d'accessibilité peut être reconnue comme la conséquence d'un handicap. Partant du principe que le handicap est une construction sociale, ne devons-nous pas considérer la personne en situation de handicap comme une personne à part entière ? La reconnaître comme notre semblable ? Eviter de catégoriser et de normaliser dans l'organisation de la vie sociale ? Les normes sociales offrent un espace social trop carré, figé, clos, donc excluent les "hors normes" en l'occurrence les personnes en situation de handicap. Et pourtant, « *la norme n'est jamais biologique, mais produite par le rapport d'un vivant à son milieu (...), normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné, dont la variété, le disparate s'offrent au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger* » (Canguilhem, 1996)⁴⁶.

Si pour certains, handicapé signifie « personnes à besoins particuliers », qui n'est pas personne à besoins particuliers ? Nous pensons comme Philippe Cormier, « *Nous sommes tous des personnes à besoins particuliers* » (Cormier, 2005)⁴⁷. Est handicapé tout humain en difficulté devant une situation. Tout être humain a des difficultés et nous ne pouvons pas mettre toutes les difficultés sur un même plan. Mais une difficulté ne peut pas être source de peur, de honte, de gêne, et d'exclusion. Est-ce qu'il n'est pas plus lourd d'avoir dans un pays deux organisation de vie sociales parallèles, une pour les personnes dites « valides » et une autre pour celles dites

⁴⁶ En ligne : http://ehvi.ens-lyon.fr/IMG/pdf/quelques_concepts_de_canguilhem.pdf

⁴⁷ En ligne : <http://dcalin.fr/publications/cormier2.html>, consulté le 22 juillet 2019

« *handicapées* » ? Pourquoi la société ne résout-elle pas la question de l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap ?

De nombreuses théories ont essayé d'apporter des réponses à la question de la prise en compte du handicap. Pour Erving Goffman, dans sa théorie du stigmaté, le handicap est conçu comme un « *marquage parmi d'autres du corps et/ou de l'esprit et donne à son porteur une identité sociale encombrante dont une des conséquences est l'évitement du stigmaté par la communauté, l'exclusion* » (Goffman, 1968).

Pour la théorie de l'outsider d'Elias, même si elles ne portent pas de stigmates visibles, les personnes en situation de handicap sont perçues comme des « outsiders », considérés comme des intrus bizarres, « *en perpétuel flagrant délit de non-conformité, ils menacent le groupe dans l'idée qu'il se fait de son identité* » (Scotson, 1997), comme il le dit. Cette analyse sociologique nous dit Stiker, « aborde la question du handicap à la croisée de l'image individuelle de soi et de l'image collective du groupe, entre fantasme et représentation culturelle ».

Dans La théorie de l'oppression, Mike repris par certains chercheurs britanniques, pensent que l'intégration des personnes en situation de handicaps est « *préméditée et organisée* » car le handicap est une menace pour la société où « *le travail et la performance sont des vertus cardinales survalorisées* » (Oliver, 1990). Ici dans cette société, le handicap est relatif aux conditions de sa production, d'où l'oppression.

Pour Murphy avec la théorie de la liminalité, même si les personnes en situation de handicaps, délinquants et minorités raciales par exemple sont stigmatisés, comme le défend Erving Goffman, Murphy, lui, pense que leur degré de culpabilité n'est pas du même ordre car, « *si le délinquant choisit son destin, il en va autrement du tétraplégique ou de la personne de couleur* ». Il voit autrement le problème et compare la situation des personnes en situation de handicap à la notion de « *rites de passage* ». Pendant la période de transition entre l'isolement et la renaissance, le sujet est dans un état liminal, il est « *sur le seuil* ». Pour lui, cette situation spatiale décrit parfaitement celle de l'infirme dans nos sociétés : « *Les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur* » (Murphy, 1990).

Une autre théorie dite culturaliste et amenée par Harlan, qui pense que « *les représentations du handicap peuvent dépendre de facteurs liés à des données religieuses, langagières et traditionnelles* » (Lane, 1991). Pour étayer sa théorie, il prend l'exemple des sourds-muets qu'il considère comme une communauté culturelle minoritaire, étrangère dans une culture dominante et dominatrice. Les sourds sont sourds naturellement comme d'autres sont noirs ou sont

hommes ou femmes. Vouloir transformer cette condition est aussi absurde que de vouloir rendre un noir, blanc ou une femme, homme.

Korff-Sausse assimile le handicap à une figure de ce que Freud nomme « *l'inquiétante étrangeté* » dans sa théorie la figure de l'étrangeté. Le handicap est l'inquiétante étrangeté où « *le non-familier* » ou « *l'étrange familier* » (Sausse, 1996), est un « miroir brisé » où le sujet en situation de handicap « met à nu nos propres imperfections et reflète une image dans laquelle nous n'avons pas envie de nous reconnaître », nous dit-il. En d'autres termes, le sujet porteur d'une étrangeté comme le handicap fait peur. Henri-Jacques Stiker (1982), dans sa théorie du Double, interprète l'infirmité comme une figure du double. « L'infirme serait l'ombre du valide bien portant, au sens où Otto Rank l'entend : à la fois signe de vie et signe de mort dont on ne peut se débarrasser sous peine de disparaître soi-même mais également dont on ne peut sans cesse être au contact ». En d'autres termes, nous ne pouvons que rejeter et accepter à la fois le handicap individuellement et socialement. Et il ajoute que « Nous construisons les espaces de liminalité, mentalement, institutionnellement, politiquement ».

Nous constatons que toutes ces théories, malgré des appuis sur des définitions du handicap manifestement différentes ont au moins un dénominateur commun à savoir qu'elles tentent d'expliquer la non-acceptation du handicap, son évitement, sa marginalisation et son exclusion dans toutes les sociétés humaines. Quand la situation du handicap renvoie à la figure du « stigmatisé », de « l'outsider », de « l'opprimé », de « l'étrangeté », du « double confiné dans un espace de liminalité », ne serions-nous pas tentés de dire que la personne en situation de handicap est considérée comme un mort vivant ? Grim le révèle en ces termes, « *L'inertie du paralytique est symbolique de la mort elle-même, il est la négation de la vie [...] c'est comme une mort prématurée au sein même de la vie!* ». (Grim, 2000).

Autre constat qui fédère toutes ces théories, c'est que, aucune, dans leur analyse n'ont avancé de barrières techniques empêchant l'intégration des personnes en situation de handicap mais plutôt des représentations culturelles, comme disait Denis Poizat, que le problème de la prise en compte du handicap dans nos société, relève d'une « question culturelle profondément enfouie » (Poizat, 2009).

Justement cette différence parlons-en. Sommes-nous réellement différents ? Solère-Quéval, pense que « *notre façon de parler, les mots que nous prononçons, ne sont pas innocents et nous instruisent, si nous y prêtons attention, sur nos façons de voir le monde. Les mots deviennent alors "symptômes"* » (Solère-Quéval, 2001). Si nous prenons exemple sur l'usage du mot "différent" qui signifie souvent "diminué" puisque posé en rapport avec une norme, quand nous parlons de handicap, cela nous interpelle. Nous devons positiver le mot "différent" car, "n'être pas" ou "n'être plus", ne renvoie pas à la "négativité". Mieux, il n'y a pas de "différence en soi

ou absolue", on ne peut être différent tout seul, il faut au moins deux pour qu'apparaisse la différence. Donc, nous pouvons dire sans risque de nous tromper qu'entre deux personnes différentes l'une de l'autre, il est impossible "d'assigner à l'une le rôle de référent et à l'autre celui de marginale".

Aujourd'hui, une transformation radicale de notre perception de la différence nous permet de "penser le différent sans passer par le négatif". Si différencier c'est comparer, toute comparaison n'aura du sens que quand elle exige un minimum de ressemblance. C'est ce qu'Aristote énonçait quand il posait "*différent se dit des choses qui, tout en étant autres, ont quelques identités* » (Solère-Quéval, S., 2001). Donc, il faut se ressembler pour différer. Dans le même ordre d'idée, nous reprendrons les termes de Labarrière⁴⁸ « *il n'y a d'unité que plurielle* ». Ainsi, la différence n'est plus ce qui « *vient rompre l'unité, l'homogénéité, ce qui s'écarte de la norme* », elle est « *fonctionnelle* ». Par contre, si le handicap conduit à la peur, à la gêne et à la honte, les notions « *normal* » et « *anormal* » président aujourd'hui dans nos sociétés. Elles opposent, marginalisent, enferment, en un mot différencient. Pourtant, le monde est différence. Certaines différences sont reconnues, acceptées de tous et intégrées par nos sociétés. Quand on « *nomme* », on montre une « *différence* » nous dit Stiker. Il ajoute, « *Je suis Jacques et donc je ne suis ni Pierre ni Paul* » (Stiker, 1982). Mais quand on « *nomme* » la différence que représente un être en situation de handicap, ce n'est plus le différent, « *l'égal* », et le « *semblable* », c'est la DIFFERENCE sauvage, sans fondement, « *insituable* » (Gardou, 2004) et teintée de représentations sociales que l'on désigne. Cette différence est richesse et doit être acceptée car elle permet le vivre ensemble. La culture teintée de préjugés sociaux sur le handicap est répugnante, car ces préjugés « *emprisonnent et nous empêchent d'accepter la diversité dans la vie. Ils nous confinent et nous immobilisent dans un archaïsme s'agissant du regard porté sur le handicap* » (Gardou, 2004). Partant, il nous sera très difficile de faire un effort de dépassement, d'inventivité pour que les personnes en situation de handicap se sentent comme des citoyens à part entière dans nos sociétés. Nous devons les intégrer, une intégration au sens fort du mot : « *s'agissant de l'intégration, elle doit se faire comme la façon dont se construisent les êtres vivants par une série d'empaquetage. Partant, si chaque être humain est un « intégrons », une véritable vie humaine doit être intégrative au sens fort qui veut que l'intégration transforme à la fois l'intégré et l'intégrant* » (Solère-Quéval, 2001) Donc, une intégration sociale rime avec inclusion sociale: « *l'inclusion sociale désigne tous les domaines de l'existence où chacun pourrait gouverner sa vie : la citoyenneté, le travail, les loisirs, l'école, la formation, l'amour, les relations sociales dans leur entier pour un individu ou groupe d'individus qui en seraient exclus* ». (Poizat, 2009).

⁴⁸ En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm>

On le voit, la place des personnes en situation de handicap dans une société est avant tout une question de principe.

Comment pouvons-nous arriver à cette inclusion de la personne en situation de handicap si nous restons coincés dans cette tension entre « *rencontre de la personne réelle* » et normalisation, différenciation, assimilation, hospitalité et mise à l'écart (Gardou, 2010) ? Situation on la retrouve en général dans toutes les sociétés humaines pour la prise en compte du handicap. Cette tension ne risque-t-elle pas de nous amener plus du côté de la tolérance que de l'inclusion effective ? Notre société doit « *apprendre à faire vivre ensemble les formes de diversité* » (Gardou, 2010).

Le handicap vu sous l'angle lésionnel est réductionniste. Certes, on ne peut pas nier le dysfonctionnement organique, les déficiences, mais on s'intéresse surtout à leurs retentissements fonctionnels. Il est également vu comme une altération, un déséquilibre, une relation perturbée entre la personne et son milieu et le processus d'amélioration passe alors par une rééquilibration relationnelle (Gardou, 2010). Ne devons-nous pas voir le handicap non sous l'angle lésionnel mais fonctionnel ou relationnel ? Un tel point de vue permet d'avoir une approche dynamique en matière de politique de prise en compte des personnes en situation de handicap qui consisterait à leur permettre de prendre part dans les situations de vie réelle, d'y être incluses, d'être acceptées et de mettre en œuvre leurs capacités. De nos jours, il y a une unanimité vers l'inclusion après une bonne période d'expériences intégratrices.

4.3.3 Le handicap à l'école : de l'intégration à l'inclusion

L'approche d'éducation intégratrice visait à satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes, en particulier de ceux qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Ainsi donc, elle pouvait être considérée comme une stratégie « adéquate et compréhensive » au service de l'éducation pour tous qui demeurerait un objectif à atteindre.

Mais comme le souligne la Banque Mondiale, « *l'éducation intégratrice dans le contexte de l'éducation pour tous, prenant en charge l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux, est une question complexe* » (Susan Peters, 2004). Les raisons en sont multiples.

D'abord la notion de handicap qui « *renvoie à plusieurs représentations (différents, différence, etc.), est perçue au niveau politique comme un ensemble de problèmes qui relèvent à la fois de la santé, de l'éducation, de la protection sociale et du travail* » (Plaisance, 2006).

Ensuite l'éducation intégratrice peut se réaliser à plusieurs niveaux, englober de nombreux objectifs, se baser sur diverses motivations, refléter diverses classifications de besoins particuliers et offrir des services dans plusieurs contextes.

Enfin les services en faveur de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux peuvent être perçus comme une suite continue d'options de placement (approche à voies multiples) ou un système d'éducation distinct (approche à deux voies) ou encore un continuum de services à l'intérieur d'un placement (approche unique). L'éducation intégratrice, déterminée par l'ensemble de ces variantes produites par ces objectifs, niveaux, motivations et systèmes différents, se développe selon deux modèles fondés sur deux conceptions différentes du handicap. Le premier modèle aborde le handicap sous l'angle médical et adopte une forme d'éducation spéciale. Les programmes sont identifiés selon les handicaps, incapacités et déficiences ; l'emphase est mise sur les besoins médicaux; les interventions sont basées sur le diagnostic et l'examen avec une thérapie selon les services. Cette approche qui ne prend pas suffisamment en compte leurs besoins sociaux conduit souvent à l'isolement et à l'exclusion des principales activités de la société. Le second modèle qui perçoit le handicap selon une dimension sociale liée aux droits de l'homme prend en compte les besoins spécifiques et fournit des ressources pour un accès aux opportunités et un rôle participatif dans la société avec les mêmes obligations et responsabilités. Ce modèle privilégié par l'UNESCO se déroule dans un environnement inclusif et adopte deux approches distinctes.

L'approche intégration, par laquelle les enfants en situation de handicap sont intégrés selon différentes stratégies dans des écoles ordinaires, touche un petit nombre d'écoles ordinaires équipées pour recevoir des enfants à besoins éducatifs spéciaux.

L'approche inclusion stipule que toutes les écoles ordinaires peuvent accueillir tous les enfants ayant un handicap, physique, intellectuel, social, émotionnel, sensoriel ou autres besoins.

Par une analyse comparative, il est établi à l'UNESCO, les différences entre une approche intégratrice et une approche inclusive, ainsi qu'il suit :

Approche intégratrice	Approche inclusive
Environnement éducatif et scolaire	Environnement éducatif, social et politique
Des ressources pour l'élève en situation de handicap (porteur d'une étiquette)	Des ressources pour tous les élèves (y compris ceux avec des besoins spéciaux)
Une intervention sur l'individu et ensuite sur le contexte	Une intervention sur les contextes ensuite sur l'individu
Une solution particulière	Une transformation de la solution particulière en solution standard
Un cadre théorique dans le modèle Psychologique (relationnel) du handicap	Un cadre théorique dans le modèle social du handicap
Un principe compensatoire (affirmation action) ou discrimination positive	Un principe d'empowerment : personnes en situation de handicap et leur famille au centre de toutes les décisions

Tableau 05: différences entre approche intégratrice et approche inclusive

Outre les deux modèles évoqués plus haut, la Banque Mondiale inscrit le handicap dans une perspective de développement et de lutte contre la pauvreté. Aussi estime-t-elle ne pas espérer voir atteindre avec succès les précédents Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) sans tenir compte des personnes en situation de handicap pour lesquelles il faut augmenter l'accès aux écoles et former des enseignants qui puissent gérer ces enfants.

Conséquemment à cette conception du développement inclusif, la Banque Mondiale considère la question du handicap comme un sujet transversal touchant divers domaines tels que l'éducation, la construction d'infrastructures, le partage d'information et la technologie ainsi que la collecte de données.

Il y a lieu de souligner que très peu de pays ont d'une part mentionné l'usage de la technologie pour soutenir l'éducation intégratrice et d'autre part mis l'accent sur le contexte social qui revêt une grande importance eu égard aux nombreuses barrières sociales et économiques identifiées dans la littérature.

En revanche le financement et le soutien des services pour les enfants à besoins éducatifs spéciaux constituent une préoccupation pour tous les pays quelles que soient les ressources disponibles. Si dans les pays du Nord on note le coût élevé des interventions médicales et la demande de plus en plus forte du contrôle des budgets destinés à l'éducation, dans ceux du Sud il est signalé la croissance rapide de la population et de la pauvreté, la déstabilisation des économies par les guerres et les maladies, les ressources limitées et l'éducation en concurrence avec d'autres priorités économiques telles que la santé, la sécurité sociale....

Dans ce contexte global, la Déclaration de Salamanque et plusieurs recherches affirment que l'éducation intégratrice est non seulement rentable mais aussi efficace, et que « l'équité est la voie vers l'excellence ». Dans le même temps les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité de l'option financièrement irréaliste des écoles spéciales. Néanmoins aucun accord sur l'efficacité et le rendement d'une formule unique de financement à travers le monde n'a été enregistré.

Toutefois une tendance se dégage dans le sens de fournir des services cohérents pour l'EPT consistant à prendre en compte l'école dans son ensemble et à combiner les ressources de programmes à caractère général et spécial.

D'une éducation intégratrice et spéciale, le Sénégal, à l'instar de la Communauté internationale, privilégie une éducation inclusive qui s'inspire d'une approche globale. Il est important de relever le pas très important franchi dans ce domaine. En effet, « la notion d'intégration relève du modèle médical du handicap, visant à réadapter la personne au système en place. Ce modèle se concentre sur la personne et son adaptation. Ici, c'est l'apprenant porteur du handicap ou marginalisé qui doit s'adapter au système scolaire, grâce à des compensations diverses.

L'inclusion, quant à elle, relève du modèle social du handicap, qui considère que l'environnement peut entraver ou faciliter la participation des individus. Dans ce modèle, c'est la société qui doit s'adapter en aménageant ses infrastructures (rampes, ascenseurs pour fauteuils, toilettes adaptées, dimensions des portes....) ou / et en changeant son regard.

L'éducation inclusive est un processus permettant de garantir l'égalité des droits et des chances à l'éducation pour les enfants à besoins spéciaux et les enfants vulnérables notamment les enfants des rues, les enfants des populations isolées ou nomades, les enfants victimes de conflits ainsi que les enfants de groupes défavorisés ou marginalisés. L'éducation inclusive signifie que l'école et le système éducatif en général doivent changer afin de répondre aux besoins individuels de tous les apprenants – avec ou sans handicaps. C'est le système scolaire qui doit s'adapter et faire preuve de flexibilité face à l'enfant qui ne peut se séparer de ses attributs naturels.

En effet, l'éducation inclusive est née de la conviction que le droit à l'éducation est un droit fondamental, qui est la base d'une société plus juste. Cela implique de développer des moyens pour permettre aux écoles d'aider tous les enfants de la communauté, comme partie d'un système inclusif. En d'autres termes, l'inclusion signifie développer les écoles qui accueillent tous les élèves, quels que soient leurs caractéristiques, leurs désavantages, et leurs difficultés, ou autres. L'éducation inclusive est centrée sur tous les élèves, et accorde une attention spéciale à ceux qui sont traditionnellement exclus des alternatives éducatives, comme les élèves avec des besoins particuliers, les enfants de milieux culturels différents, les enfants qui travaillent, etc. Les écoles inclusives célèbrent la différence entre les élèves, plutôt que de percevoir les différences comme un problème, développant ainsi des stratégies éducatives de différenciation capables de répondre effectivement à la diversité. Le besoin de telles écoles peut se justifier à trois niveaux. Premièrement, au niveau éducatif, les écoles inclusives enseignent à tous les enfants ensemble, et ainsi développent des méthodes éducatives qui reflètent leurs besoins individuels et bénéficient à tous les enfants.

Deuxièmement, au niveau social, les écoles inclusives peuvent changer les attitudes sur la différence et créer les bases d'une société non discriminatoire. Finalement, au niveau économique, il est moins coûteux de créer et de maintenir des écoles qui enseignent à tous les enfants ensemble, plutôt que de maintenir un système complexe avec différents types d'écoles. Pour cette raison, l'éducation peut devenir un véhicule d'intégration sociale et un outil pour l'avancement de tous.

Le but visé en définitive est d'éliminer toute forme de discrimination, de marginalisation et d'exclusion sociale. En effet, l'éducation inclusive est essentielle pour atteindre les objectifs de justice sociale et de développement. Pour ce faire, l'enseignant doit être outillé pour pouvoir développer des concepts et des contenus liés à l'éducation inclusive, à savoir : la définition du handicap, les modèles du handicap, les différentes déficiences, les discriminations liées au handicap, les perceptions de l'enfance dans les communautés, les liens entre les besoins et les droits de l'enfant, la théorie des intelligences multiples, la pédagogie différenciée, l'enseignement coopératif, la planification d'une leçon inclusive, le projet éducatif individuel, le développement de partenariats, le plaidoyer, la sensibilisation, etc.

Au demeurant, il ne s'agit pas de se contenter d'un simple accès à une éducation inclusive, il faut s'assurer que la qualité de la participation et la réussite une fois à l'école sont prises en compte. Ce processus a lieu en collaboration avec les autorités éducatives locales, les parents, les enfants en situation de handicap, leurs pairs « dits normaux » et les communautés. L'Éducation inclusive suit une approche méthodique du changement et mérite d'être articulée à l'acquisition de compétences de vie courante.

Ne faudrait-il pas alors s'appuyer sur l'un des principes de l'UNESCO ?

L'inclusion étant « *considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.* »⁴⁹

Ces approches ont permis de modéliser différents types d'éducation⁵⁰ ainsi qu'il suit :

- l'éducation spécialisée désigne les enfants handicapés scolarisés dans un environnement d'apprentissage séparé tel qu'un centre ou un établissement spécialisé. Certains d'entre eux comportent également un internat. La majorité des établissements spécialisés dans les pays en voie de développement sont dirigés et gérés par des associations et organisations non gouvernementales ou par des communautés religieuses ; nombre d'entre eux ont été établis pendant la période coloniale. Dans de nombreux pays, l'État se montre réticent face aux défis que présente un système inclusif inconnu, et préfère subventionner des associations non gouvernementales déjà existantes afin que celles-ci se chargent de l'éducation des enfants en situation de handicap ;
- la classe intégrée fait référence à un enfant qui est accepté au sein de l'école ordinaire mais qui reçoit des cours dispensés par un enseignant spécialisé dans une classe séparée. L'enfant entre rarement en contact avec ses camarades « dits normaux » ;
- l'éducation intégratrice fait référence à un enfant qui est accepté dans une école ordinaire. Toutefois, l'établissement fait peu d'efforts pour s'intéresser aux besoins spécifiques de l'enfant qui doit s'adapter lui-même à l'environnement dans lequel il évolue ;
- l'éducation inclusive désigne un système éducatif qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité. L'éducation inclusive a pour objectif d'assurer à ces enfants des mesures d'égalisation des chances en matière d'éducation. Il s'agit d'une approche basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent favorisant le développement humain. L'éducation inclusive vise la dé-marginalisation de

⁴⁹ En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>

⁵⁰ Guide d'éducation inclusive. En ligne : <https://docplayer.fr/12107069-Guide-de-l-education-inclusive.html>

tous, en valorisant la différence. L'éducation inclusive améliore les conditions en développant une pédagogie différenciée. Elle se rapporte ainsi à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour être accessible à tous les enfants. Après avoir évalué ses capacités existantes, l'établissement doit mettre en place un projet d'amélioration visant à l'inclusion afin que tous les besoins des élèves en matière de soutien à l'apprentissage soient pris en compte. (...) . Dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, les établissements spécialisés ont un rôle capital à jouer, car ils détiennent une mine de connaissances, d'expériences, de ressources humaines et matérielles. Ils ne doivent cependant pas être considérés comme des systèmes parallèles. Les écoles ordinaires et les établissements spécialisés doivent travailler de concert pour encourager et faciliter l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les systèmes éducatifs de faibles revenus nationaux. L'éducation inclusive est une composante du développement inclusif, l'objectif final étant de parvenir à une société inclusive qui privilégie les valeurs et croyances inclusives. Les avantages de l'approche inclusive sont importants dans le sens qu'il construit une société qui n'exclut pas contrairement à une approche exclusivement spécifique (mal pensée). Néanmoins, des actions spécifiques sont nécessaires pour rendre le développement inclusif effectif.

L'approche inclusive ne peut en effet être effective sans qu'en même temps des mesures soient prises en terme de :

- Réhabilitation fonctionnelle, prévention des déficiences, mécanismes d'assistance, aides et équipements ;
- Existence d'organisations fortes qui renforcent les personnes en situation de handicap dans leurs habitudes individuelles de vie, renforcent l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et leur compréhension de leurs droits.

4.3.4 L'école publique face à la diversité des besoins particuliers : le défi de l'accessibilité

L'école inclusive est une « école pour tous » (Mitchel, 2014). Nous interprétons une telle définition comme étant une érection de l'accessibilité en une position de centralité dans la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive. Les termes utilisés à la fin de cette dernière définition tirée du dictionnaire ; « accéder à l'école, accéder aux classes ordinaires, accéder aux activités pédagogiques » nous inspire trois niveaux d'accessibilité de degrés différents.

En effet, l'accessibilité prise comme telle nous semble divisible en trois groupes. Ces trois parties nous les nommons « *accessibilité primaire* », « *accessibilité secondaire* » et « *accessibilité tertiaire* » par analogie au secteur primaire, secondaire et tertiaire.

« L'accessibilité primaire » consiste en une maîtrise de l'ensemble des données brutes ou élaborées de la chaîne de croyances sur l'enfant en situation de handicap étant entendu que ces dernières déterminent l'engagement de l'adulte responsable de l'enrôlement et du maintien à l'école. En d'autres termes, il s'agit d'une maîtrise des paramètres faisant percevoir l'enfant comme étant le problème dans l'applicabilité des théories de son éducation parmi ses pairs dans une classe ordinaire communément appelée classe inclusive. Le schéma suivant est un condensé de ces paramètres

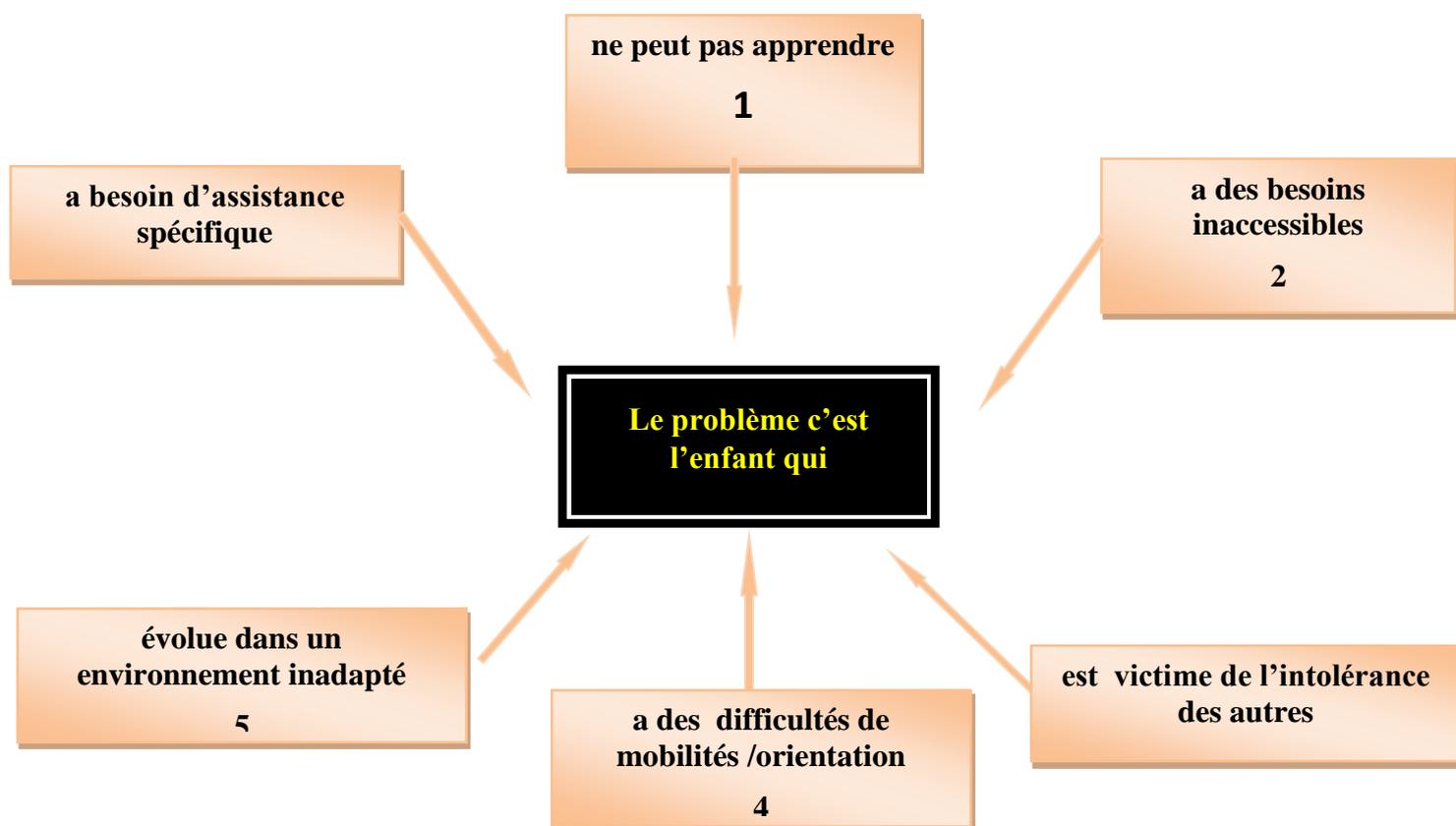


Schéma 2 : cartographie arguments explicatifs des réticences relatives à l'enfant

Commentaires

1- les parents pensent que l'enfant en situation de handicap ne peut pas apprendre. L'exemple le plus courant au Sénégal c'est l'affirmation qu'un aveugle ne peut pas apprendre parce que naturellement il ne voit pas ce qu'un maître écrirait au tableau noir, avec de la craie ou bien alors dans un cahier avec un stylo. L'on entendra simplement la question récurrente suivante : comment peut-on apprendre à l'école française du quartier sans tableau noir, craie, ardoise, stylo, cahier, crayon, gomme, équerre, rapporteur etc.?

2- Certains parents d'un niveau intellectuel un peu plus élevé posent le problème de l'accessibilité des besoins. Ils savent que les enfants en situation de handicap, quels que soient les besoins particuliers, peuvent être co-constructeurs de leurs connaissances dans des situations enseignement-apprentissage. Cependant, dans un pays comme le Sénégal où on ne vend ni tablette, ni poinçon encore moins des imprimantes braille où des machines Perkins, comment pourrait-on envisager la scolarisation en milieux ordinaires d'enfants aveugles ?

3- D'autres se référant aux préjugés sociaux brandissent l'intolérance sociale dans un pays où on fabrique des sobriquets à l'égard des personnes en situation de handicap. Elles sont ainsi victimes de railleries et de moqueries en longueur de journée. Pour certaines croyances, on évite même de les rencontrer tôt le matin certains types de handicap qui sont signes de malheur comme à l'époque antique⁵¹.

4- Les écoles en Afrique francophone subsaharienne étant généralement conçues sans une prise en compte de l'enfant en situation de handicap, le commun des ressortissants se demanderait la faisabilité de l'inclusion dans certaines écoles de zones telles que la banlieue de Dakar aux ruelles populeuses assez sablonneuses et aux écoles impraticables et inaccessibles avec fauteuil roulant par exemple.

⁵¹ À cette époque, les enfants en situation de handicap étaient exclus de la société. Considérés comme impurs ou victimes d'une malédiction divine, certains étaient tués dès la naissance, ou utilisés par des mendiants qui accentuaient le handicap pour mieux attirer la compassion. C'est au début du Moyen-âge que les « Hôtel-Dieu » et autres hospices sont mis en place pour accueillir les infirmes, les pauvres et les miséreux de la société. Le handicap et la situation de cette catégorie de la population suscite la peur, c'est pourquoi la société répond au besoin de s'occuper de la différence par l'enfermement.

En ligne : <http://informations.handicap.fr/art-histoire-874-6026.php> consulté le 31 déc. 2014

5- A voir la nature des infrastructures scolaires avec des écoles en paille, sans clôture, ni bloc d'hygiène, l'on comprend beaucoup de parents qui pourraient brandir l'inadaptation de l'environnement des apprentissages. Les mieux avertis pourraient même se demander comment s'adapter à un environnement culturel où les manuels et autres supports didactiques sont conçus pour des enfants voyants d'un coefficient d'intelligence répondant aux normes édictées par un arbitraire culturel.

6- Certains degrés de handicap exigent une assistance spécifique telle que les auxiliaires de vie scolaire. Dans des pays comme le Sénégal où certains enseignants reçoivent leurs salaires avec beaucoup de retard, où des classes sont fermées faute d'enseignants, où des populations descendent dans des rues pour réclamer des enseignants, comment pourrait-on entrevoir une assistance spécifique aux fins d'une éducation inclusive ?

En effet, le système d'information en éducation inclusive qui assurera la disponibilité d'éléments de réponses dépassera ce premier niveau explicatif et arrivera à un niveau d'applicabilité de l'éducation inclusive. Il s'y agira d'un dépassement du modèle médical du handicap visant à réadapter la personne au système en place. Ce modèle se concentre sur la personne et son adaptation ce qui fait de lui le promoteur de l'intégration scolaire qui se traduit par le fait que des minorités se joignent à une classe sans que les règles du système ne soient modifiées : c'est à elles de s'adapter au système.

La principale difficulté posée par l'intégration est cette absence de changements organisationnels. En effet, ces changements organisationnels requis portent sur les informations relatives à l'enfant, à sa famille, à l'école d'accueil, à l'enseignant, à l'environnement des apprentissages, aux méthodes pédagogiques et à la spécification technique et pédagogique des matériels et supports pédagogiques. Le schéma suivant donne une vue synoptique des griefs à l'égard du système.

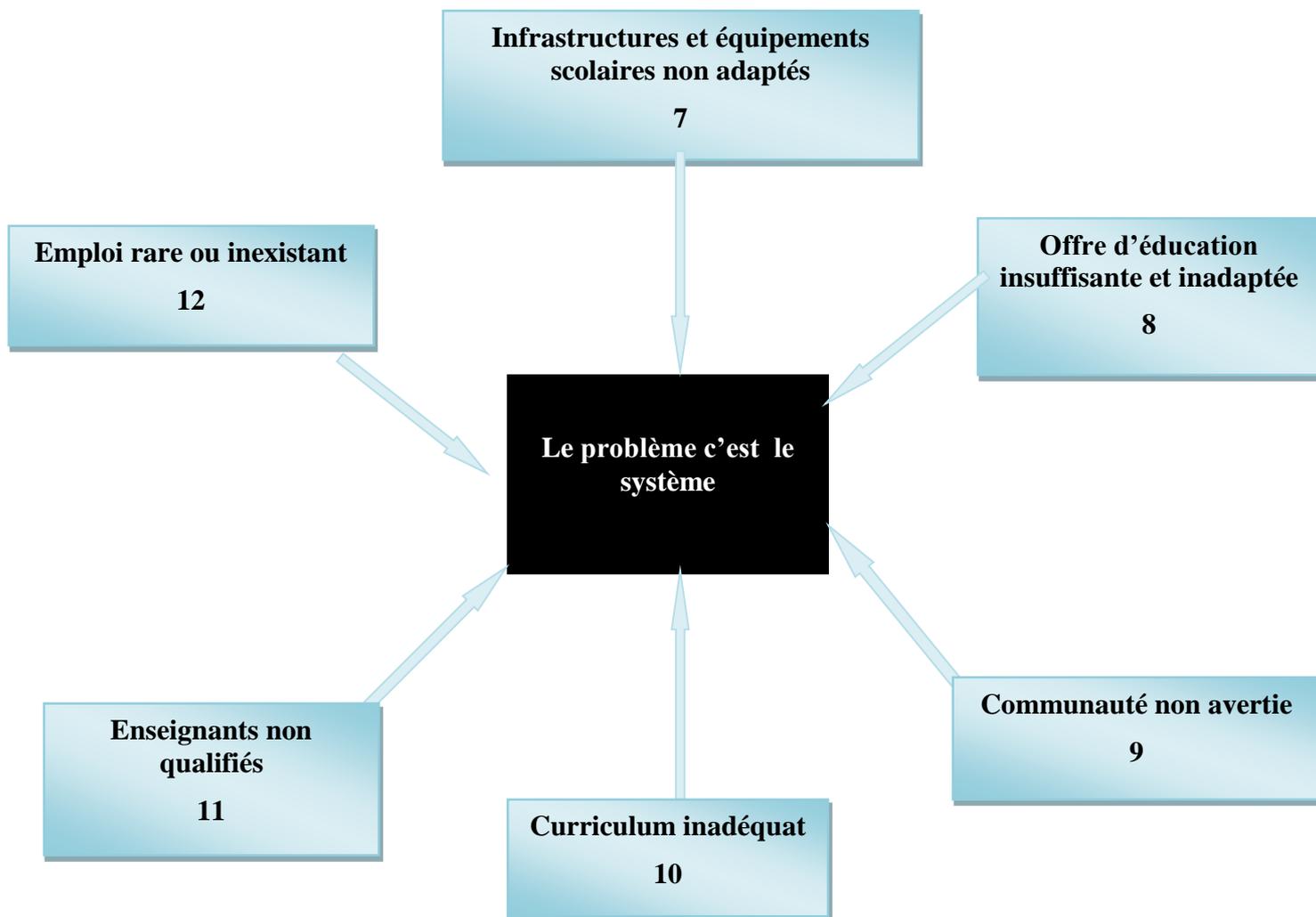


Schéma 3 : cartographie arguments explicatifs des réticences relatives au système

Commentaires

7- Les infrastructures scolaires sont souvent implantées dans des zones inaccessibles (zones sablonneuses, en hauteur et ou éloignées des habitations). Les classes physiques, les bibliothèques et les blocs sanitaires (s'il en existe) ne sont pas connectés par des rampes, les cours des écoles souvent parsemées d'obstacles fixes et mobiles. Les fournitures scolaires disponibles ne sont généralement pas adaptées à la situation de handicap ; les aides techniques disponibles actuellement dans certaines contrées du monde sont encore méconnues dans la presque totalité des écoles publiques en ASS francophone.

8- Les écoles ne sont en général pas suffisantes pour toutes les zones et coins des pays. Des enfants en zones rurales parcourent encore des kilomètres pour trouver une école, passent des journées sans repas de midi. D'autres ne vont simplement pas à l'école pour des raisons diverses et variées : inadéquation demande et offre d'éducation, inexistentences de paquet de services

minimum dans l'offre d'éducation ou inexistence d'une offre conforme aux attributs naturels particuliers de l'enfant.

9- Le type d'école développée depuis son introduction n'a jamais été conçu pour les enfants en situation de handicap. Le profil d'enseignants disponibles, les contenus de programmes, les finalités assignées à l'école et le prototype d'infrastructures et de mobilier scolaire autorisent à affirmer que la communauté scolaire n'est pas avertie de l'éducabilité des enfants en situation de handicap. L'école étant le reflet social de sa communauté, les préjugés sociaux encore très présents font de ces catégories d'enfants, des victimes d'une marginalisation en ce qui concerne leur éducation

10- Les états opérationnalisent des curricula calqués sur les désirs et besoins des enfants dits « normaux ». En effet, les personnels sont profilés suivant ces curricula qui n'intègrent généralement pas ressources particulières d'apprentissage telles que l'écriture braille, la méthode verbo-tonale de rééducation des enfants sourds, les méthodes de gestion de gestion de compétences de vie pour les enfants déficients moteurs et ou intellectuels. Ce qui entraîne des manuels scolaires et des procédures didactiques inappropriés et donc des choix en mesure et évaluation inadaptes pour les enfants en situation de handicap.

11- Les universités sont à la source des domaines scientifiques de qualification et de requalification des personnels. Ces dernières ne développant aucun module spécifique encore moins des recherches ciblées, les écoles de formation dérivées ignorent encore les besoins éducatifs particuliers. Ce qui explique les qualifications très limitées d'enseignants qui pour la plupart obtiennent les quelques informations de l'action d'ONG qui œuvrent pour une meilleure prise en charge du handicap.

12- Suivant cette logique, les offres d'emploi et l'insertion professionnelle sont taillées sur mesure abandonnant les personnes en situation de handicap hors des possibilités de jeux de rôles dans la citoyenneté productive. Certains parents assez avertis et capables d'assurer l'accompagnement scolaire de leurs enfants en situation de handicap se heurtent à l'absence d'une absorption d'une telle main-d'œuvre qui exige des aides techniques et des dispositions particulières dans les politiques sociales.

Le plus gênant dans ce contexte particulier de pays qui affirment tous leur enracinement aux valeurs démocratiques reste probablement l'indisponibilité des informations qui doivent éclairer les

décisions idoines pour le changement du paradigme d'accusation d'enfants en situation de handicaps qui doivent s'adapter en un nouveau paradigme qui considère que les besoins satisfaisables, c'est le système qui doit s'ouvrir en agissant sur les informations massives qui l'entourent.

Il s'y agira d'une transformation de l'information exhaustive et récente (brute comme texte, données chiffrées et événementielles ou élaborée comme enquêtes, études, données statistiques) en informations de décision assorties d'indicateurs et d'outils d'aide à cette décision. Les étapes intermédiaires seront ainsi la collecte, le traitement/analyse et la diffusion technique (auprès des structures intéressée) et sociale (auprès du grand public).

L'incessant tourbillon de nouveautés que l'on constate dans les technologies de l'information de la communication permet d'affirmer la possibilité de mise à disposition de ces informations brutes et ou élaborées relatives à des expériences immédiates, simples et personnalisées. A l'image de la carte visite traditionnelle devenue surannée, le fichier scolaire encombrant les bureaux des chefs d'établissement commencent à devenir des indicateurs de notre histoire récente. Il est devenu très facile d'obtenir les informations sur un individu parce que justement « *l'homo-numéricus* », qualificatif de nos élèves actuels est devenu « traçable », « repérable » et « *profilable* » à souhait. En guise d'exemple, il suffit de faire une petite recherche à travers des moteurs de plus en plus puissants, de l'internet de plus en plus accessible, des lieux de stockage de plus en plus interconnectés et des supports diversifiés et variés pour tomber sur une mine d'informations sur telle ou telle autorité académique ou politique.

Nos enfants dans des écoles plus accessibles et plus saisissables ne peuvent pas ne pas bénéficier de cet état de fait dans la cadre d'objectifs de réussite de la scolarisation. Evidemment, les répercussions sur la protection qui est aussi un droit affirmé dans la convention relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989) constituent par ricochet un challenge car elles sont susceptibles de décider de la façon dont les données seront recueillies, utilisées. Les attributs exclusifs à la prise en charge des enfants en situation de handicap exigeant la présence de compétences pluridisciplinaires vont entraîner l'exigence d'outils informatiques de pointe mais aussi un cadre de mesure de rendement calibré dépendamment des options dans l'inclusion.

En guise d'exemples, un enfant en situation de handicap à qui on fixe, entre autres objectifs d'inclusion, « être capable de se déplacer seul dans l'espace classe » peut ne pas avoir dans les mêmes délais les mêmes objectifs qu'un enfant voyant qui se dirige seul vers son école sans accompagnateur. Dans ce cas, les séances pédagogiques de mobilité/orientation seront mesurées et évaluées nonobstant des mesures et évaluations de la classe pédagogique. Il importe donc que la réussite scolaire soit clairement définie et évaluée à l'aide d'indicateurs visant les pratiques inclusives. L'objectif de développement est d'arriver à codifier les possibilités

d'amélioration des conditions salaires et de mise en œuvre des stratégies de réussite et d'égalisation des chances de réussite. Ces conditions, pour exister et être pérennisées, doivent être encadrées par un dispositif de redevabilité sociale et gouvernementale. « *La redevabilité gouvernementale se distingue de la redevabilité sociale* » (Banque mondiale, 2015)⁵². La redevabilité sociale est perçue comme un processus proactif par lequel des fonctionnaires divulguent et justifient leurs plans d'action ; leur comportement et leurs résultats étant évalués en conséquence. La redevabilité gouvernementale se distingue par des notions similaires telles que la transparence, la surveillance et la réactivité. En effet, la bureaucratie wébérienne⁵³ la percevait comme l'institutionnalisation d'une rationalité selon laquelle chaque fonctionnaire est chargé d'une tâche spécifique dont il doit rendre compte à son supérieur. Ce qui « *construit une structure verticale intégrée où le pouvoir se concentre au sommet, et où la "bonne gouvernance" est garantie par une supervision étroite et l'organisation rationnelle des tâches de gouvernement* » (Ackerman, 2005).

Quant à la redevabilité sociale, « elle se fonde sur un discours sur les droits et l'habilitation des citoyens. En conséquence, elle évite les effets inégalitaires de la prestation de services basée sur le marché et permet plus directement l'inclusion et la justice sociale. ». Il ne s'agira pas d'argumenter le coût élevé de la scolarisation de certains de certains enfants en situation de handicap, mais plutôt de mettre en place des agences indépendantes de redevabilité en tant qu'institutions publiques autonomes chargées de faire respecter au gouvernement ses engagements dans un domaine précis. On peut citer en exemple les organisations autonomes de contrôle de la corruption, les instituts indépendants de contrôle des élections, les agences d'audit, les médiateurs pour les droits de l'homme etc.

Le fonctionnement de tels dispositifs requiert deux conditions

- Les systèmes éducatifs doivent être gérés par des systèmes étatiques autolimités « *capacité de l'État de lier sa propre volonté, en vertu de sa souveraineté* » (Jellinek, 1901)⁵⁴

⁵² En ligne :

http://sitErèsources.worldbank.org/WBI/Resources/Social_Accountability_in_the_Public_Sector_with_cover.pdf consulté le 25 Mars 2018

⁵³ En ligne : <https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/538ca917a12e2.pdf>

⁵⁴ L'État souverain ne saurait se soumettre à une volonté supérieure sans cesser d'être lui-même. Il peut, par contre, limiter sa propre volonté, aussi bien vis-à-vis de ses sujets que vis-à-vis des autres États avec qui il noue des rapports. Sa volonté,

- La disponibilité d'un système d'information fonctionnel qui permette effectivement d'être au fait des événements à temps avec des indicateurs clairs et concis permettant de prendre les bonnes décisions.

Ainsi, l'encadrement social et administratif de l'éducation inclusive exige la disponibilité d'un tel système qui permet l'engagement citoyen assorti de canaux de communication permettant aux citoyens ordinaires et/ou aux organisations de la société civile de participer directement ou indirectement à faire respecter l'exigence de redevabilité.

Il s'agit donc de concevoir un dispositif fonctionnel répondant clairement à la question comment circule et est stockée l'information de façon efficace et cohérente pour toutes les activités de l'équipe pluridisciplinaire qui prend en charge l'enfant en situation de handicap. L'objectif terminal sera d'outiller l'autorité de la puissance publique dans ses actes décisifs. Le système d'information en éducation inclusive se veut ainsi un outil permettant de classer de l'information ou des documents portant sur les variables « hard » et « soft » qui agissent tantôt comme facilitateur tantôt comme obstacle à la participation sociale et pédagogique du groupe classe inclusif.

A ce niveau, il faudra à partir des données brutes et élaborées, construire des indicateurs de participation tant dans les relations sociales que pédagogiques à l'image des indicateurs de la qualité de la participation sociale que l'on retrouve dans le Processus de Production du Handicap « PPH »⁵⁵.

En guise d'exemples précis, le système d'information en éducation inclusive permettra de savoir qui est qui, qui est où et qui a besoin de quoi et quand ? Le « qui » s'adresse à tous les acteurs directs et indirects que l'on peut aussi classer en communautés scolaire et sociale. Il faudra alors assurer l'information, la sensibilisation et la compréhension des faits sociaux et pédagogiques de l'inclusion des enfants en situation de handicap et ou de désavantage social. Dans cet exercice, l'autorité aura la main sur le cadre de travail adéquat, maîtrisera les paramètres de la qualification et de la requalification des personnels impliqués et administrera

toute-puissante en principe, s'impose à elle-même le devoir de respecter l'ordre juridique qu'elle a établi ou qu'elle a contribué, avec le concours d'autres volontés, à établir.

En ligne : <http://thesededroit.over-blog.com/article-13383261.html> consulté le 02-01-2015

⁵⁵ Le PPH montre que la réalisation des habitudes de vie peut être influencée par le renforcement de nos aptitudes et la compensation de nos incapacités par la réadaptation et la réduction des obstacles. En ligne :

https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/SQPH2011/25_ProcessusDeProductionDuHand.pdf consulté le 29-12-2014

un programme adapté, suivi, contrôlé, évalué et apprécié techniquement et socialement. C'est un niveau d'accessibilité des politiques et programmes publics ciblant les efforts à l'endroit des élèves en situation de handicap. Ainsi des fiches accessibles et adaptées aux évolutions technologiques permettront d'avoir les informations sur l'identification de l'enfant inclus ou à inclure, sa filiation, son bilan psychoaffectif, (Facile- docile- calme- heureux de vivre/ Passif- exubérant Sociable- opposant- difficile/ Actif- passif Inhibé- provocateur /Expressif- effacé Instable- dépendant- agressif) ; son bilan psychopédagogique (Bien adapté- tendance à s'isoler- perturbe le groupe/ Attitude face à la consigne/Attentif- dynamique- passif- n'écoute pas- commence sans écouter- demande des explications/ Attitudes face aux difficultés rencontrées /Se concentre- abandonne- fuit les difficultés- se décourage- indifférent /Devient agressif- demande l'aide d'un camarade ou de l'enseignant- s'enferme dans des conduites stéréotypées- refuse- se bloque- expression corporelle (pleurs, cris) ; son bilan social (distant- tolérant- coopératif- agréable- agressif), son bilan linguistique (Posture Attitude Gestes) ainsi de suite. L'information stricte sur l'enfant permettra à l'équipe pluridisciplinaire de scolarisation d'accéder à son anamnèse et aux informations sur la santé environnementale. Le tout mènera à une fiche de synthèse disponible, accessible, renouvelée et sécurisée. Des efforts sont faits pour identifier les enfants en situation de handicap, mais ils se limitent en une quantification par niveau d'enseignement comme l'indique la figure suivante :

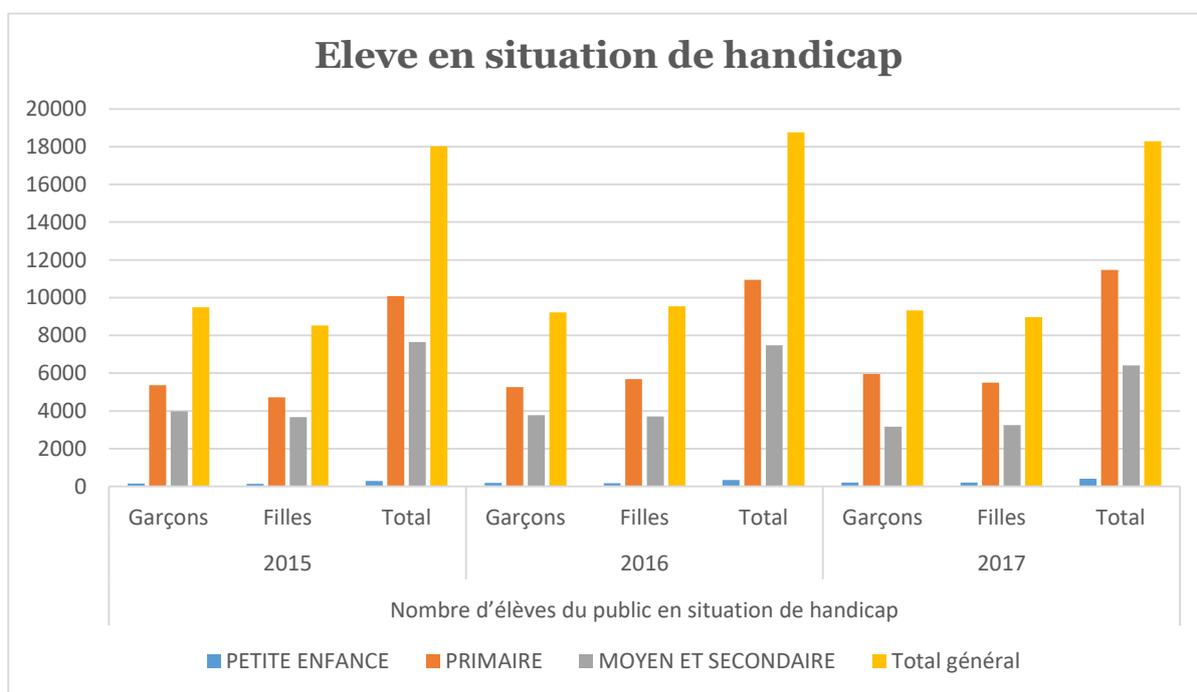


Figure 3 : évolution des effectifs d'ESH de l'année 2015 à l'année 2017 (DPRE, 2017)

Ces effectifs étant dans le public, il est aussi important de noter le rôle prépondérant du privé.

4.3.5 La situation des écoles privées : la nécessité de voucher et de reddition de comptes

De nos jours, il est même question de « *planifier la transparence et l'intégrité* » (Poisson, 2012) pour résoudre les problèmes de gouvernance et de redevabilité dans la gestion surtout des fonds alloués aux différents secteurs de l'éducation. C'est certainement la raison pour laquelle les conclusions de l'atelier organisé par le bureau de l'UNESCO indique les pistes suivantes : « *Les allocations doivent être flexibles pour s'adapter aux besoins des écoles : les fonds doivent être transférés conformément aux grands axes thématiques prioritaires, plutôt qu'en fonction des dépenses prévues sur tel ou tel poste. De plus, la base de calcul des allocations doit tenir compte des caractéristiques propres à chaque école. Ces décisions doivent être prises en concertation avec les comités de gestion scolaire, pour garantir la redevabilité (...)* » (Brasilia, 2012).

Parallèlement, des réflexions dans cette optique vont aussi dans le sens d'expérimentation d'une logique de marché dans la gestion publique des écoles à travers le développement de nouveaux instruments de satisfaction de l'intérêt général. Des techniques commerciales sont proposées en vue d'une rénovation de la fourniture de certaines prestations publiques au bénéfice des usagers-clients. Parmi ces techniques, l'on peut noter dans le secteur éducatif le « bon d'étude » ou « chèque éducatif » encore appelé « Voucher »⁵⁶. Il consiste en une autorisation nominative, sur un quelconque support (papier, informatique en principe), d'utilisation d'un certain service. « *Les pouvoirs publics rémunèrent le prestataire sur présentation du voucher par le bénéficiaire qui peut librement le choisir. La particularité du voucher de « service public » réside dans le fait qu'il est émis gratuitement à destination du consommateur (son financement provenant de l'impôt) ; il est ainsi un instrument de redistribution, et introduit la responsabilisation du citoyen face au délégataire de l'autorité de la puissance publique* » (Colin ,2005 p 19-34). Par conséquent, l'on constate que les informations relatives à ces différentes ressources sont diverses et variées, mais elles sont aussi pour autant maîtrisables dans l'optique d'une scolarisation de qualité pour tous.

Au Sénégal, le réseau des structures répertoriées dans la prise en charge se réduit à une dizaine d'établissements d' « éducation spéciale ».

⁵⁶Dans la logique de « voucher », le prestataire est remboursé du montant du voucher auprès de l'institution qui procède au financement. C'est l'essai de Friedman M. (1962), « *Capitalism and Freedom* », qui a relancé la théorie des vouchers dans le domaine des services publics.

IEFs	Établissements	Adresse	Déclarant responsable	Handicap	Reference autorisation
Guédiawaye	Centre d'Éducation spécialisée des enfants sourds ex ceida	Quartier guédiawaye	Papa oumar Faye	Sourd	N° 8879/mecepem/sg/dep du 14/10/2008
Plles A	Centre aminata mbaye	Scat urban grand-yoff	Claude Sarr	Deficience Intellectuelle	N° 8879/mecepem/sg/dep du 14/10/2008
	Etoile du matin (sourds)	Parcelles assainies		Sourd	6357/ mepemsln autorisé dep du 03/06/2011
	Institut la lumière	Cité sipres villa n° 59	Mame thierno Mbacke	Aveugle	N° 3861/me/sg/dep du 16/06/2006
Pikine	Centre d'enfants souffrant d'infirmité motrice cérébrale «papillon bleu»	Pikine tally boumack	Mme diop nancy Diakhate	Insuffisance Motrice cérébrale	N° 4798/men/sg/dep du 10/07/2012
Rfisque	Prince d'handiscole	Colobane ii sud rufisque	Mame anna Gaye	Poly Handicap	5736/me/dep du 13/07/2001
Mbour	Jambaars/école handicapée	Santessou , mbour	Mamadou fall	Moteur et divers	N° 0065/men/dep du 06/01/1998
	Demain, ensemble	Saly carrefour	Aliou Deh	Visuel et divers	N° 7117/mepemsln/sg/dep du 11/08/2010
Thiès-ville	Sos enfants sourds de thiès	Grand thialy, thionkh sérère en face canal	Ibrahima Faye sambe	Sourd	N° 08879/mecepem/sg/dep Du 14/10/2008 autorisé et reconnu
Grand – Dakar	Reconnaissance des sourds	Hann maristes		Sourd	En instance

Tableau 06: liste des écoles privées autorisées accueillant des ESH

Source : Bureau administratif DEP, (Septembre 2018)

Cette répartition ne dépasse pas la région de Dakar et l'académie de Thiès. Avec une prédominance des handicaps sensori-moteurs. L'offre est discontinuée car ne prenant pas en compte tous les niveaux d'enseignement. Par ailleurs, la durée de vie d'un établissement privé est fortement corrélée à la capacité financière de son déclarant responsable qui peut, à tout moment, déclarer forfait et fermer définitivement ou temporairement son établissement.

Enfin, dans les écoles privées telles que « Actuelle Bilingue », le « collège Sainte Jeanne d'Arc » et « Reine Fabiola » fonctionnent respectivement une classe spéciale réservée aux ESH qui s'intéresse plus particulièrement à la prise en charge de la « sur douance »

Bien que les écoles déclarent dans leur dénomination ne recevoir qu'un type de handicap, la réalité est tout à fait autre car elles comptent effectivement des handicaps divers et variés sans analyse des exigences de la cohabitation. Quant au personnel d'encadrement, la lisibilité se limite aux dossiers des déclarants responsables et ceux des directeurs techniques. Les fondateurs des écoles spéciales sont, à une exception près, des « spécialistes » d'un handicap donné. Mais le personnel intervenant auprès des élèves n'est ni formé, ni régulièrement autorisé à y exercer.

En l'absence d'un curriculum officiel harmonisé, les établissements privés recevant des enfants en situation de handicap sont délibérément laissés à eux-mêmes par l'autorité qui ne devrait les autoriser à fonctionner que sous réserve de suivre les programmes en vigueur dans le niveau d'enseignement considéré. Les statistiques disponibles étant très parcellaires, l'efficacité voire l'efficience des enseignements – apprentissages dans les écoles privées spéciales ne peuvent être établies objectivement.

L'environnement des structures n'est pas convenable aux enfants en situation de handicap qui les fréquentent. Seules trois (03) d'entre elles sont construites en connaissance du type de client qui en fera usage (Aminata Mbaye, SOS Enfants sourds et Prince d'Handiscole). Les autres structures comme *Ceïda*, abritée dans une école publique, *Papillon*, logée dans un centre social, dont la spécificité est propre à des bâtiments à usage d'habitation, sont dans l'impossibilité matérielle d'offrir le cadre adéquat aux activités d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, le matériel et les supports didactiques recensés lors de l'enquête d'ouverture sont très insuffisants voire inexistants.

Cette dimension qualité est suivie du volet gouvernance ou pilotage qui révèle qu'essentiellement privées, les structures naissent d'initiative personnelle et font l'objet d'une gestion patrimoniale. C'est le cas des structures qui évoluent dans le privé à l'exception de Jambaar de Mbour. Il n'y est point question de comité de gestion au sens où le prévoient les textes réglementaires de l'éducation.

Les besoins financiers de ces établissements sont colossaux et leurs fondateurs ont souvent recours à des partenaires divers, internes et extérieurs. L'on ne peut, en l'état, estimer les montants injectés dans le fonctionnement des structures privées. L'État en a soutenu une par l'octroi d'un terrain tandis que trois d'entre elles bénéficient de subventions publiques.

IEF	Noms Établissements	Cycle	2013/ CFA	2018/ CFA
Rufisque Com.	Prince de Handiscole	Préscolaire	1 516 551	1 335 355
Mbour 1	Jambaars/école handicapée	Préscolaire	1 347 382	1 340 455
Thiès-ville	SOS Enfants Sourds de Thiès	Élémentaire	3 632 228	3 584 011

Tableau 07 : montant des subventions des écoles privées pour ESH en francs CFA⁵⁷

En somme, s'il y a une initiative privée résolument engagée sur la voie de l'éducation en s'orientant dans une offre d'éducation spéciale, elle bute sur l'insuffisance des moyens tant humains que financiers. L'état des lieux révèle des inadéquations d'un système à la fois mal informé, très peu encadré et pas efficace. Les bonnes intentions du privé spécial tardent à se matérialiser en un enseignement de qualité pour les bénéficiaires qui y séjournent sans une continuité de l'offre d'éducation. Pour en faire une analyse globale, il convient d'invoquer les textes juridiques et réglementaires qui sont en vigueur dans le sous-secteur. Leur silence sur les aspects liés aux établissements privés d'éducation inclusive et/ou spéciale est source de désorientation pour les promoteurs et pour l'administration. Selon le libre arbitre du décideur, il lui est loisible d'agréer ou pas une demande car les conditions édictées par le décret portant ouverture sont rarement satisfaites par les structures répertoriées. Elles sont plus faciles à observer lorsqu'il s'agit de handicaps sociaux et de sur douance. Au-delà de l'environnement réglementaire, la capacité à investir et la soutenabilité des charges dans les écoles privées spéciales ne sont pas à la portée de tous ceux qui ont choisi cette voie. Le contexte évoqué ci-dessus raffermit l'option de l'État à assurer une éducation inclusive et spéciale conformément

⁵⁷ Les écoles préscolaires ont été élues d'office et partagent avec 80 autres établissements une subvention de 90 millions. Suite à une harmonisation des critères, l'école élémentaire a été admise par la commission nationale de reconnaissance mais ne bénéficie pas de primes aux examens car elle n'a pas d'admis aux examens nationaux. Source : Bureau gestion DEP ; septembre 2018

aux idéaux de la communauté internationale. Accompagner cette entreprise régaliennne suppose des préalables, des conditions critiques à l'endroit des promoteurs. La plus-value financière que l'initiative privée peut tirer de ses investissements financiers dans le développement de l'éducation en général devrait exempter l'éducation inclusive et spéciale, où cette plus-value devrait être plus morale que financière. La vision du gouvernement conduit à un certain nombre de recommandations propres au sous-secteur de l'enseignement privé afin de protéger et de mieux encadrer les initiatives privées. Il faut ainsi :

- améliorer la coordination, l'information dans ce que le système entreprend en matière d'éducation inclusive ;
- alléger les conditions d'autorisation, de reconnaissance et de subvention des écoles spéciales et de leur personnel ;
- s'assurer que les promoteurs sont en mesure d'assurer sans discontinuité des services éducatifs de qualité ;
- être plus exigeant sur l'environnement des apprentissages : accessibilité, infrastructures, commodités, etc. ;
- circonscrire, tant que faire se peut, l'initiative privée à la prise en charge des handicaps maîtrisables ;
- assurer une continuité éducative aux enfants qui sont déjà dans les écoles privées en complétant d'abord les cycles ouverts / autorisés ;
- élaborer et rendre officiels les curricula des ESH ;
- assurer un encadrement et un suivi – remédiation renforcés aux écoles privées spéciales.
- revoir et réadapter l'évaluation des apprentissages aux différents handicaps ;
- appuyer les formations initiale et continue des personnels intervenant dans les écoles recevant des ESH.

4.4 Conclusion partielle 1

L'Éducation Inclusive est née de la conviction que le droit à l'éducation est un droit fondamental. Aucun membre de la société ne doit être laissé en rade tout comme nul n'a le droit de développer des velléités d'exclusion d'une catégorie d'enfants.

L'inclusion signifie développer les écoles qui accueillent tous les élèves, quels que soient leurs caractéristiques. Elle part de l'acceptation des inégalités de nature et invite tout un chacun à œuvrer dans le sens des mesures d'équité. Les écoles inclusives regorgeant des personnels informés, formés et engagés célèbrent la différence entre les élèves, plutôt que de percevoir les différences comme un problème. Elles développent des stratégies éducatives de différenciation dans les actes d'enseignement apprentissage capables de répondre effectivement à la diversité. C'est pourquoi, si l'autorité de la puissance publique assure l'alignement aux dispositions internationales par des positions nationales (politiques publiques) et des programmes stratégiques (PAQUET-EF au Sénégal), il revient aux techniciens de l'école de trouver les meilleures stratégies pour répondre à la diversité des demandes d'éducation.

Naturellement, l'université en son statut de laboratoire joue un rôle prépondérant dans les connaissances qui éclairent les décisions. « *En effet, les écoles inclusives peuvent changer les attitudes sur la différence et créer les bases d'une société non discriminatoire, une société inclusive* » (Gardou 2012).

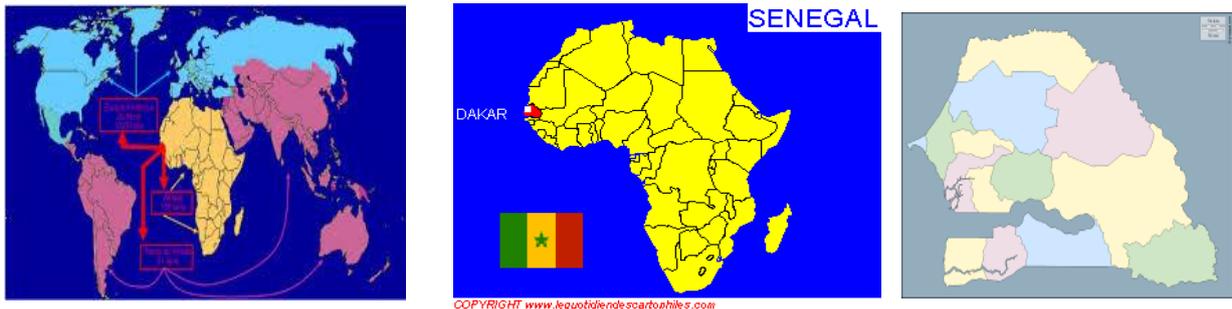
Le but ultime est d'éliminer toute forme d'exclusion dans la jouissance future au patrimoine de l'humanité. Il ne s'agira pas alors de se limiter à de simples ratifications d'injonctions internationales, mais il sera plutôt question d'encourager la recherche de ressources pour les objectifs de justice sociale et de développement harmonieux de l'acte d'éducation.

Pour ce faire, l'enseignant doit être outillé pour pouvoir opérationnaliser les programmes stratégiques découlant de la volonté affirmée dans les documents de politique publique justifiés à travers des rappels récurrents de dispositions juridiques et réglementaires. Un simple accès à une éducation inclusive sans s'assurer que la qualité de la participation et la réussite une fois à l'école sont prises en compte semblent être une erreur dont la racine viendrait d'une appropriation absurde de l'injonction internationale corrélée aux besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap. Les réalités de ces enfants exigent une étude à la loupe pour une reconsidération des stratégies suivant les milieux de vie. Une méthodologie assez complète permettra sans doute d'atteindre les objectifs escomptés.

5.1 Chapitre 1 : présentation générale de la population de l'étude

5.1.1 La population sénégalaise : les survivances de la tradition

Le Sénégal est situé sur la pointe la plus avancée de la partie occidentale de l'Afrique entre 12°5 et 16°5 de latitude Nord et 11°5 et 17°5 de longitude Ouest. Avec une superficie de 196 712 km², le Sénégal est limité au Nord par la Mauritanie, à l'Est par le Mali, au Sud par la Guinée et la Guinée Bissau et à l'Ouest par l'Océan atlantique sur une façade de 700km.



Cartes 02 : cartes de repérage du Sénégal dans le monde

La population du Sénégal à 14 354 690 en 2015 (source ANSD). Entre 1960 et 2015, la population du Sénégal a connu une évolution à la hausse. Elle est passée de 3 109 240 habitants en 1960 à 13 508 715 en 2013. Le taux d'accroissement annuel moyen intercensitaire qui était de 2,7% entre 1976 et 1988 s'élève à 2,5% entre 2002 et 2013 c'est-à-dire les deux derniers recensements, ce qui correspond environ à un doublement de la population tous les 25 ans. En ce qui concerne la structure par sexe, la population sénégalaise est légèrement dominée par les femmes dont l'effectif s'élève à 6 773 294 contre 6 735 421 pour les hommes, soit un rapport de masculinité de 99 hommes pour 100 femmes en 2013.

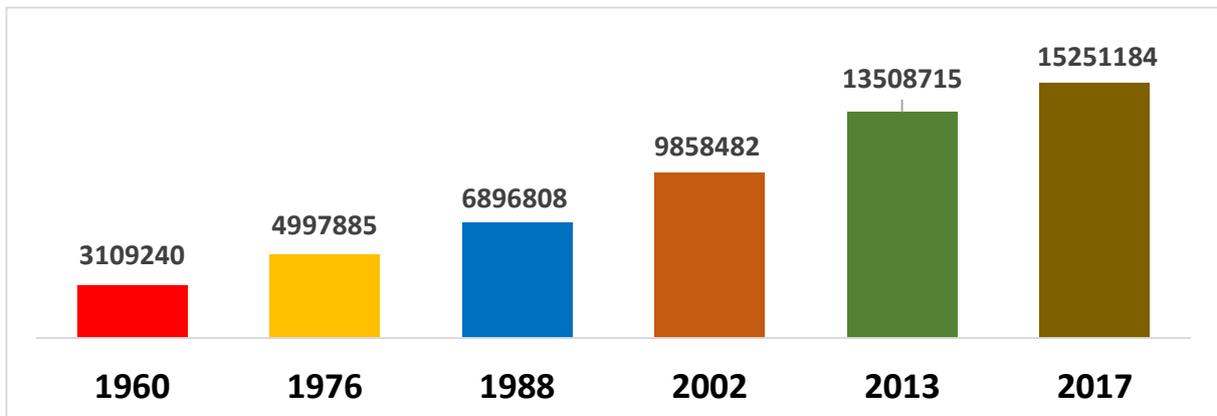


Figure 04 : Evolution de l'effectif de la population du Sénégal de 1960 à 2017

La revue des tendances passées de la dynamique de la population et ses implications pour l'avenir de l'évolution des indicateurs connexes offrent une opportunité pour scruter la fenêtre du dividende démographique.

Même si le niveau est encore élevé, la fécondité au Sénégal a diminué lentement au cours des dernières décennies. En effet, de 6,4 enfants par femme en 1986, l'indice synthétique de fécondité (nombre moyen d'enfant par femme) est tombé à 5,0 enfants en 2014 (EDS-Continue 2014) et 4,6 en 2016 (EDS 2016). Les femmes des zones rurales ont environ deux enfants de plus que leurs homologues des régions urbaines, tandis que celles des ménages pauvres ont le double du nombre d'enfants de celles des ménages riches. Il y a également de grandes variations régionales : le niveau de fécondité pour la région de l'Ouest est de 3,9 naissances par femme tandis qu'il est de 6,3 naissances par femme dans la région du Centre.

Cette lente baisse de la fécondité est le résultat de plusieurs facteurs dont entre autres : la persistance des normes sociales, croyances religieuses, et pratiques culturelles qui favorisent une famille nombreuse, des considérations d'ordre économique, par des pratiques contraceptives encore faibles et des mariages et grossesses précoces chez les adolescentes facilités par des abandons scolaires surtout au niveau de l'éducation secondaire pour les filles. En outre, la densité de la population au niveau de l'ensemble du pays est de 65 habitants au km². Cette moyenne nationale cache cependant d'importantes disparités entre la région de Dakar et le reste du pays et entre la frange côtière occidentale et le sud-est du Sénégal. En effet, la population est concentrée à l'Ouest du pays et au Centre, tandis que l'Est et le Nord sont faiblement peuplés. Les régions de Diourbel, Dakar, Thiès, Kaolack et Fatick avec seulement 18 % de l'étendue du pays, concentrent presque 60% de la population totale. La région de Dakar se démarque de loin des autres avec une densité de 5 739 habitants au km². Sa population est de 3 139 325 habitants en 2013, soit près du quart de la population totale (23,2%) sur une superficie représentant 0,3% seulement de celle du pays. La région de Tambacounda qui est la plus vaste du pays (21,5% de la superficie du pays), ne compte que 5% de la population du Sénégal, soit une densité de 16 habitants au km². Ces déséquilibres spatiaux sont liés aux inégalités de développement économique constatées entre villes et campagnes en général et entre la capitale (Dakar) et le reste du pays en particulier. Ce constat amène à s'interroger sur les performances des politiques de décentralisation qui n'arrivent pas encore à rendre attractives les autres régions du pays comparativement à celle de Dakar d'où le caractère macro céphalique de la capitale sénégalaise.

La population du Sénégal est majoritairement rurale avec 7 405 911 habitants contre 6 102 798 habitants en milieu urbain en 2013. Cependant, entre 1960 et le recensement de 2013, on assiste à une augmentation progressive du poids de la population urbaine passant de 23% en

1960, puis à 41% en 2002 et à 45% en 2013. En d'autres termes, près de la moitié des Sénégalais vivent en ville, ce qui constitue une mutation socio-économique considérable d'une structure démographique qui était marquée par la ruralité dans les années 60, 70 et 80. Selon les résultats du RGPHAE de 2013, les taux d'urbanisation varient de 15,8 % dans la région de Kaffrine à près de 96,4 % dans celle de Dakar. Cette urbanisation rapide pose des défis dans le domaine de la réponse à une demande sociale croissante des villes en termes d'emplois, de logements décents, d'infrastructures et équipements socio-éducatifs, sanitaires, de transport public, etc. Elle est due au croît démographique naturel et à l'exode rural. Cette mutation marque le recul des activités rurales au profit de celles urbaines (services, petites et moyennes entreprises industrielles, artisanales, secteur informel, etc.).

La poursuite de cette tendance entraînera un taux d'urbanisation égal à 56,4% en 2021. Les zones les plus densément urbanisées sont situées à l'Ouest du pays, le long du littoral. Cet espace littoral constitue l'axe majeur et privilégié d'urbanisation et reste pénétré par de multiples flux relationnels, de capitaux, d'hommes. Les infrastructures routières, portuaires et aéroportuaires lui assurent un rôle clé dans les échanges régionaux et internationaux. Incontestablement la prééminence de la capitale est très marquée. Dakar, qui concentre 25% de la population totale et la moitié de la population urbaine, grâce à ses fonctions de direction politique et administrative, de gestion économique constitue le pivot du système spatial.

En résumé, le dispositif urbain sénégalais est un système macrocéphale qui s'organise et fonctionne à partir de la métropole dakaroise qui constitue ainsi le premier niveau de la hiérarchie urbaine. Le deuxième niveau de la hiérarchie urbaine est constitué par les capitales régionales. Le poids de ces capitales régionales et l'effet structurant de celles-ci sur leur champ régional sont limités par leur faiblesse économique, une caractéristique majeure de l'urbanisation sénégalaise, source permanente de déséquilibre régional. Les moyennes et petites villes se caractérisent par leur très faible attractivité spatiale du fait de l'inexistence d'une base économique suffisante. Ce sont des centres urbains dont l'attraction correspond aux limites de leurs circonscriptions administratives.

L'étude sur l'analyse de la pauvreté et les privations multidimensionnelles des enfants (MEFP, ANSD, UNICEF 2014) montre que 49,2% des enfants vivent dans des familles qui sont en dessous du seuil de pauvreté et un tiers d'entre eux subissent la pauvreté monétaire et les privations en même temps. Les moins de 5 ans sont plus pauvres et plus privés dans l'ensemble que les autres tranches d'âge. Soixante-deux pour cent (62%) d'enfants de moins de 5 ans contre 53,3% d'enfants de 5-14 ans et 50,3% d'enfants de 15-17 ans sont victimes d'au moins deux domaines de privation parmi lesquels la santé, la nutrition, l'éducation, le logement, l'eau et l'assainissement, la protection de l'enfant et l'environnement.

Le principal défi à relever pour la protection sociale des jeunes est le manque de compétences. En effet, beaucoup de jeunes qui ne terminent pas le cycle d'enseignement secondaire n'ont pas accès à une formation professionnelle. Selon plusieurs enquêtes et études sur l'emploi, l'insuffisance de main-d'œuvre qualifiée constitue un obstacle majeur à la croissance des entreprises et à la compétitivité de l'économie. Le taux brut de scolarisation au niveau secondaire (17-19 ans) a été seulement de 28,6% en 2014. Une grande partie des jeunes ne sont ni à l'école, ni en formation professionnelle, ni en emploi. C'est une catégorie exposée à de nombreux risques sociaux comme la drogue, le banditisme, la prostitution, etc. La réalité, pour la plupart des jeunes issus de familles pauvres, est qu'ils finissent dans l'informel et dans le sous-emploi.

Il ressort du dernier recensement de la population (RGPHAE 2013), que la population en âge de travailler représente 54,8% de la population totale et atteindra 56% en 2035. Ce pourcentage, qui représente le niveau d'offre de travail dans le pays, traduit le fait que sur 100 individus, près de 55 constituent une main-d'œuvre potentielle susceptible de s'engager dans la production de biens et services. Le milieu rural, qui représente 55% de la population, concentre 54% des personnes en âge de travailler. Une analyse selon le genre montre que la population en âge de travailler est en majorité constituée de femmes (54,3%).

Au plan socio-économique, la persistance de la pauvreté, des inégalités sociales et des déséquilibres spatiaux entrave l'atteinte des objectifs de bien-être pour tous. En effet, les villes et la frange côtière occidentale sont favorisées comparativement aux zones rurales et au reste du pays. Au cours des deux dernières décennies, les niveaux de pauvreté ont connu des fluctuations significatives liées aux changements au niveau du contexte socio-économique et des politiques dans ce domaine.

Les données sur la pauvreté les plus récentes sont celles de la 2^{ème} Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal de 2011 (ANSD). Les résultats de cette enquête font état d'un taux de pauvreté estimé à 46,7 % en 2011. Près de la moitié des ménages sénégalais vivent donc en deçà du seuil de pauvreté en dépit de l'augmentation du taux de croissance économique. Cette croissance économique est passée de 3,5% à 6,7% entre 2013 et 2016. Le seuil national de pauvreté est donc passé de 55,2% en 2001 à 48,3% en 2006 puis 46,7% en 2011 (ANSD 2013). La pauvreté reste accentuée en milieu rural et la disparité est également notée sur le plan inter-régional avec un niveau d'incidence variant entre 76% et 26%.

La pauvreté est multidimensionnelle et elle affecte avant tout les enfants vivant dans les ménages pauvres à travers un mauvais état nutritionnel et un faible accès aux services sociaux de base (santé, éducation, etc.). L'indice de pauvreté des enfants est la proportion d'enfants de moins de 18 ans ou par tranche d'âge vivant dans des ménages monétairement pauvres. En

2011, selon l'ANSD/UNICEF (SN-MODA, décembre 2014), pour les différentes tranches d'âge ci-après, cet indice s'élève à :

- Moins de 5ans : 50,6% ;
- 5-14 ans : 48,8% ;
- 15-17 ans : 47,5% ;
- Moins de 18 ans : 49,2%.

Selon le rapport sur le développement humain du PNUD de 2013, le Sénégal se trouve dans la catégorie des Pays à Développement Humain Faible. Cette situation s'explique par des indicateurs sociaux qui subissent le poids de la tradition. Polygamie pouvant dépasser 4 femmes pour un homme avec des sources de revenus basés sur un hivernage avec des moyennes pluviométriques de plus en plus faibles. En effet, l'indice de pauvreté multidimensionnelle pour la période 2010-2011 est de 0,439, avec près de 74,4% de la population vivant dans une pauvreté multidimensionnelle. D'ailleurs, le rapport mentionne que 11,7% de la population du Sénégal sont exposées à la pauvreté, alors que 50,6% vivent déjà dans une extrême pauvreté. Le rapport révèle également que 33,5% de la population vivent avec un revenu inférieur au seuil de pauvreté de 1,25\$ par jour.

La thèse soutenue à l'Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand sur « *la scolarisation des enfants handicapés au Sénégal* » (Diop, 2012) a rendu compte pour l'essentiel des survivances de la tradition sénégalaise dans la perception locale des causes du handicap. En effet, le handicap proviendrait de causes d'ordre spirituel ou l'autre invisible et de causes d'ordre relationnel ou l'enfant de la faute. Les causes d'ordre spirituel ou l'autre invisible sont attribuées aux diables, aux mauvais esprits, aux génies considérés comme des invisibles vivant parmi nous. Par exemples tirés des croyances sénégalaises relatées dans la thèse précitée : -une femme enceinte qui voit un animal qui lui a fait peur, accouchera d'un enfant qui ressemblera à l'animal en question ; - une femme enceinte qui rencontre un mauvais esprit, mettra au monde un enfant qui lui ressemblera ; - une femme enceinte qui ne se couvre pas où qui se balade à une certaine heure de la journée (« njolor » ou vers 13h30-14h30, « suuf su sedd » ou crépuscule) donnera un enfant pas comme les autres ;

- le « nattu » (épreuve imposée par Dieu à quelqu'un) ;
- l'existence d'un esprit maléfique dans le foyer ;
- le mauvais œil « càtt » ou mauvaise langue ou « lamigne bu ày » ;

- - un génie qui échange le bébé en l'absence de sa maman (« wecce » ou enfant trisomique) ; - - des parents qui échangent l'enfant contre les services d'un esprit maléfique qui procure la richesse ou la célébrité ;
- - le mauvais sort qui est jeté par les ennemis ou la coépouse dans la famille polygamique ;
- le triomphe de Satan ou les « rabs » (esprit) etc.

A ce niveau il y a une sorte d'imputation de l'origine de la différence de l'enfant et de son handicap à l'autre invisible qui a des pouvoirs divins, surnaturels. C'est une sorte d'accusation, « l'auto-accusation, l'accusation de l'autre proche, l'accusation de l'autre éloigné ou de l'étranger et l'accusation de la société » (Diop reprenant Fainzang, 1989). Pour Fainzang, le modèle d'accusation que l'on retrouve le plus est la mise en accusation de l'autre proche. Cette idée s'applique bien au handicap, pour désigner les causes, c'est toujours l'autre (le génie, le voisin, la coépouse).

Parallèlement, pour certaines causes, la femme est incriminée. Au Sénégal, souvent, la naissance d'un enfant en situation de handicap est due au non-respect par la femme enceinte de certains interdits sociaux. D'autres causes sont attribuées à un acte de sorcellerie, à des pouvoirs divins, et où surnaturels. L'arrivée d'un enfant en situation de handicap est expliqué également à « l'épreuve imposée par Dieu à quelqu'un » pour mesurer le degré de sa foi, comme on a l'habitude de dire au Sénégal : « mbiru yalla » ou « lu yalla tudë » (ce que Dieu a décidé).

Egalement, certains parents, pour exprimer l'origine du handicap de leur enfant, utilisent l'expression « danu ma ligéy » (on m'a jeté un mauvais sort) ou « danu ma sèrign tu » (on m'a marabouté) ou alors « nitt ku bon » (un mauvais enfant). Ce sont les marabouts ou charlatans qui confirment ces idées avec les cauris et autres outils divinatoires. Les consultations payantes chez les marabouts aboutissent à la prescription de rites à accomplir ayant pour objet de rétablir l'ordre perturbé. C'est souvent un objet de conflits familiaux parce que le fautif peut être un membre de la famille, un voisin ou la coépouse.

Les causes d'ordre relationnel ou l'enfant de la faute du couple sont présentes dans les croyances au Sénégal. Dans l'ethnie wolof on entend souvent les causes suivantes entre autres :

- si un homme tue un chat en période de grossesse de son épouse, cette dernière mettra au monde un enfant qui aura un corps mou ;
- si l'on tue l'animal totem d'une famille, la femme donnera un enfant différent ;
- le non-respect d'un rituel ou d'une recommandation d'ordre culturel pendant la grossesse engendre la naissance d'un enfant en situation de handicap ;
- les femmes insoumises aux maris, infidèles (adultère), irrespectueuses envers les maris sont pourvoyeuses de handicap ;

- les rapports sexuels dans un lieu prohibé et le couple dont un des partenaires appartient à une famille génitrice d'enfants en situation de handicap.

L'expression wolof « ligeey ndey, añu doom » littéralement « le travail de la mère détermine le futur de l'enfant » en dit long sur le statut de la femme dans la « faute » explicative du handicap. Ce sont des représentations sociales toujours vivaces désignant les mères comme seules responsables du devenir de leurs enfants. « *Les bonnes mères* » que l'on représente comme obéissantes, dévouées, discrètes, affectueuses, mettront au monde des enfants normaux qui vont réussir dans leur vie. Au contraire, les « mauvaises mères » (désobéissantes, envahissantes, abusives...) auront des enfants anormaux et malheureux. Cela « *se révèle particulièrement vrai dans les cas de déficiences mentales et de troubles comportementaux où les théories psychogénétiques tendent à établir une relation de causalité entre le handicap et la famille, voire à assurer les mères* » (DIOP, 2012).

Dans la cosmogonie populaire au sud du Sénégal, il ressort du travail de Diop trois catégories de handicap: « *La première catégorie : elle concerne les handicaps légers qui n'enfreignent pas l'autorité humaine du sujet. Le sujet est alors partie intégrante de la société. La deuxième catégorie : elle fait référence au handicap lourd. Le sujet est ici banni et le handicap revêt le sens d'une punition ou une sanction de Dieu vis-à-vis des parents pour une faute commise par un ascendant (sorcellerie, dette, ...). Alors la faute doit être purgée. La troisième catégorie : elle concerne un handicap très lourd et rare. Il est perçu comme l'incarnation d'un esprit, un génie ou « jinn ». Alors cet être ne doit pas être tué mais poussé à retourner d'où il vient, le plus tôt, par un rituel* » (DIOP, 2012, P.26). En effet, plus la menace du handicap qui pèse sur la cohésion sociale est forte, plus l'exclusion de la personne en situation de handicap est importante.

Au Sénégal, les personnes en situation de handicap sont mises à l'écart : « (...) *d'une part, on se protège du « danger », on se garde, par crainte de contagion, de les toucher, et un sentiment de dégoût résulte de l'assimilation du handicap avec un état d'impureté ; d'autre part, on espère obtenir d'elles la manne de la bénédiction, notamment grâce à l'aumône, car elles occupent, pense-t-on, une place particulière entre Dieu et les hommes* » (Gardou, 2010, p. 209).

Dans les croyances populaires au Sénégal, les pauvres, les « diminués », les personnes en situation de handicap ont plus de chances dans leurs démarches auprès de Dieu, qui leur accorde tout ce qu'ils demandent.

En ce qui concerne l'éducation de tous, l'on peut bien affirmer que la demande d'éducation fait face à des défis dont celui du poids démographique.

5.1.2 La population scolaire du Sénégal : la demande d'éducation face au poids de la fertilité des ménages

La demande de l'éducation est fortement influencée par la dynamique de la population. En effet, la composition de la population par âge ainsi que son évolution constituent des éléments importants de la politique éducative. Elles déterminent la taille de la population à scolariser, qui manifestement est le point de départ de la politique de l'éducation. De la connaissance de cette population découle à la fois l'estimation du nombre d'élèves mais aussi des nombres de structures éducatives à construire et du nombre d'enseignants à recruter. Ceci est d'autant plus important que selon les projections de l'ANSD faites sur la base du recensement de 2013, la population du Sénégal continuera de croître : elle passera de 22 millions en 2030, à 39 millions d'ici 2050 et 55 millions en 2063, ce qui induit une augmentation de la population en âge d'aller à l'école

Sur la base des données du recensement de la population de 2013, l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) a procédé à des projections dont les résultats confirment ces mêmes tendances se rapprochant de l'hypothèse haute notamment : 1) le doublement de la population à l'horizon 2035, 2) la diminution du pourcentage de la population rurale au profit de la population urbaine et 3) la prédominance de la population en âge de travailler.

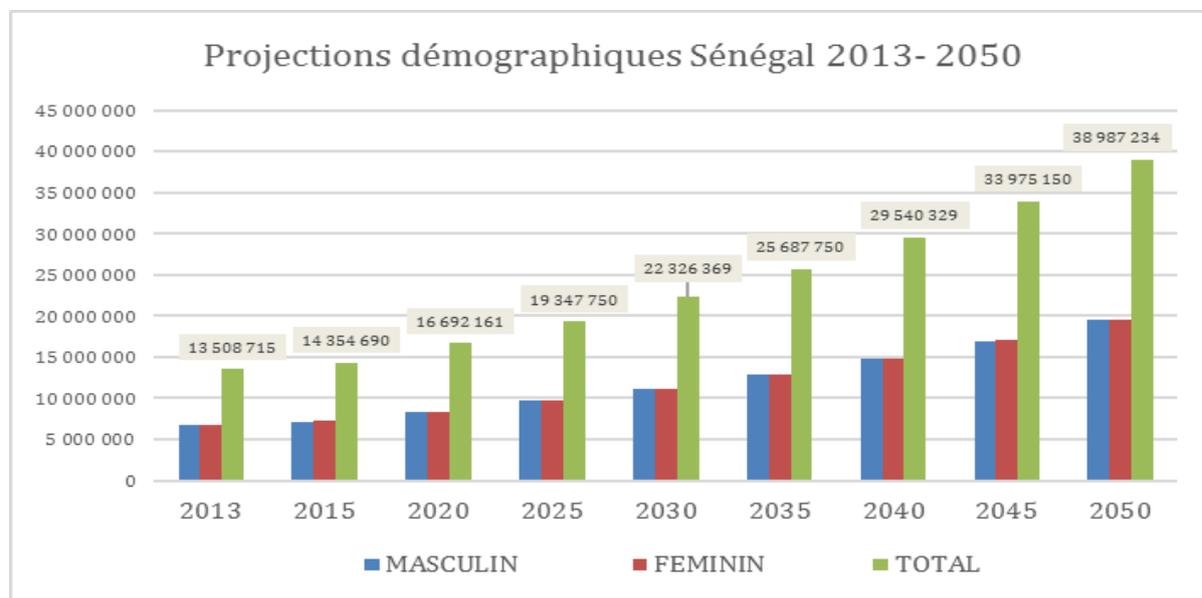


Figure 05 : Projections démographiques 2013 à 2050

Source : Auteur à partir des données -Projection de la population du Sénégal/ANSD/MEFP- Juillet 2015

Evolution de l'effectif de la population du Sénégal de 1960 à 2017

De 3 109 204 habitants en 1960, la population sénégalaise est estimée à environ 15 251 184 d'habitants en 2017. Le Sénégal connaît encore une forte dynamique de croissance démographique. En effet, le taux d'accroissement annuel moyen intercensitaire s'établit à 2,7% entre 1976 et 1988, 2,5% sur la période 1988-2002 et 2,5% entre 2002 et 2013, ce qui correspond environ à un doublement de la population tous les 25 ans. Cette population est très jeune, avec environ 42,1 % de moins de 15 ans, l'âge moyen de la population est de 22,7 ans et la moitié de la population a moins de 18 ans. En conséquence, le pays a un fort taux de dépendance démographique qui tourne autour de 84 des personnes à charge (enfants de moins de 15 ans et personnes âgées de 65 ans ou plus) pour 100 personnes en âge de travailler. La répartition selon le milieu de résidence montre que la population est à dominance rurale (55%) cependant son évolution met en évidence un dynamisme urbain particulièrement fort avec une proportion qui passe de 23% en 1960 à 45% selon le dernier recensement de 2013.

La demande de l'éducation est fortement influencée par la dynamique de la population. En effet, la composition de la population par âge ainsi que son évolution constituent des éléments importants de la politique éducative. Elles déterminent la taille de la population à scolariser, qui manifestement est le point de départ de la politique de l'éducation. De la connaissance de cette population découle à la fois l'estimation du nombre d'élèves mais aussi des nombres de structures éducatives à construire et du nombre d'enseignants à recruter.

La petite enfance

La prise en charge éducative de la petite enfance est une problématique prioritaire pour le Gouvernement. En effet, la « petite enfance est une période clé dans le développement affectif, social et physique des enfants et, a de ce fait, un impact direct sur les adultes qu'ils deviendront » (EDS-C 2016). La demande potentielle concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans. Selon les résultats du rapport national sur l'éducation de 2016, la demande est passée de 1 262 031 à 1 282 417 entre 2015 et 2016 soit une augmentation de 1,6% et un sexe ratio en faveur des garçons (51,5%). Entre 2015 et 2016, le réseau des structures de prise en charge de la Petite Enfance est passé de 2993 à 3152 structures, soit un taux d'accroissement de 5,3%. Face à l'évolution croissante de la population âgée de 5 ans et moins, l'offre potentielle de salles de classes (dont la norme est de 35 élèves par Educateur) est estimée au préscolaire selon la variante « maintien des tendances » à 74 687 en 2018 et 109 136 salles en 2035. L'analyse de ce rythme de l'offre révèle une lenteur par rapport à la progression de la demande qui donne une évolution annuelle de 1,6%, ce qui autorise déjà à dire que les objectifs de préscolarisation universelle ne seront pas atteints dans les délais impartis. Les 3152 structures recensées en 2016 ne devraient recevoir que 283680 enfants pour un objectif de 90 enfants par structure, ce

qui est en deçà de la demande de prise en charge de la Petite enfance. On note ainsi un déficit de 11097 structures pour la prise en charge de l'ensemble des enfants âgés de 3 à 5 ans

L'offre du développement de la petite enfance concerne les établissements préscolaires fréquentés par les enfants dont l'âge est compris entre 3 et 5 ans. Selon le rapport national sur la situation de l'éducation en 2016, l'effectif de ces établissements était de 3152 répartis entre les cases communautaires (8,88%), les cases des tous petits (21,48%), les classes préscolaires à l'élémentaire (10,69%), les écoles maternelles (35,85%) et les garderies (23,10%)⁵⁸.

Extrait EDS-C 2016 : 34 % des enfants âgés de 3-5 ans ont fréquenté un établissement d'apprentissage au cours de l'année scolaire. Près d'un enfant sur cinq (19 %) suivait un enseignement dans un établissement coranique (Daara, Arabe).

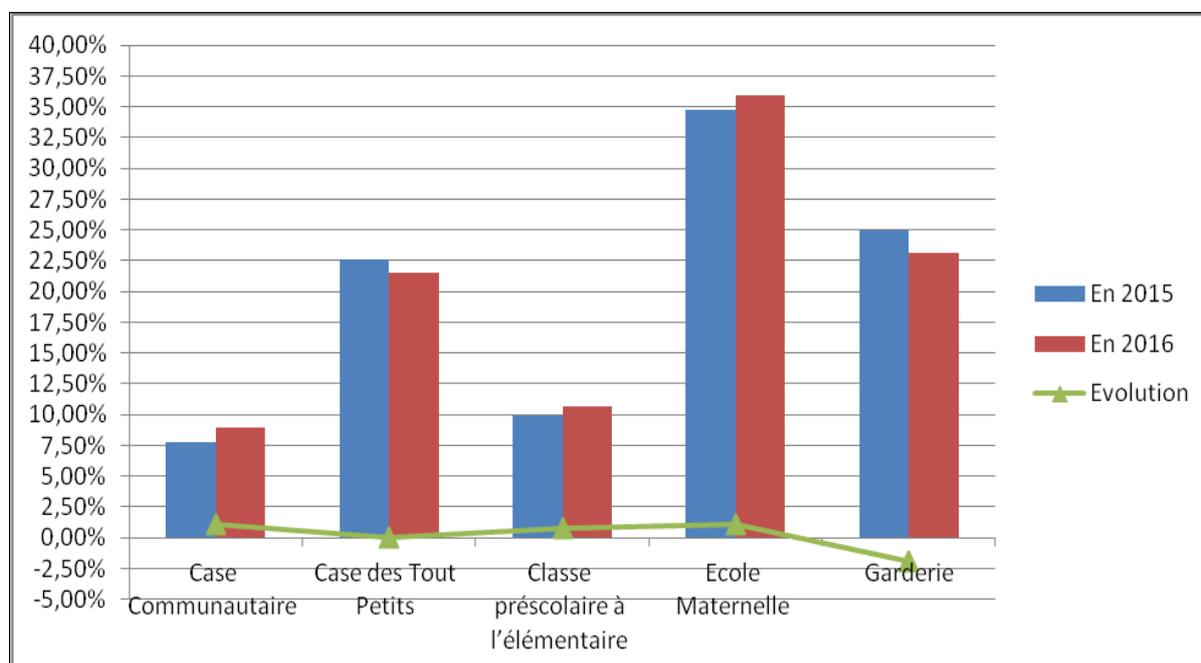


Figure 06 : Evolution des établissements du préscolaire selon le type

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation nationale

Selon les conclusions de l'état des lieux de l'éducation de base de 10 ans de 2014 du MEN, pour la période allant de 2000 à 2013, le sous-secteur a connu une croissance plus affirmée de ses effectifs avec un taux d'accroissement moyen annuel de 16,8 %. L'analyse évolutive actuelle montre une relative faible augmentation des établissements préscolaires (+159 en valeur absolu entre 2015 et 2016). Les effectifs préscolarisés ont progressé entre 2007 et 2016, passant de 78 812 à 224 617 enfants, soit un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de

⁵⁸ Les établissements coraniques peuvent être considérés comme des établissements d'apprentissage au préscolaire mais ils ne sont pas considérés comme une éducation formelle.

11,04%. Entre 2015 et 2016, on note un accroissement de 7,7points de pourcentage. Cette légère hausse est tirée par les écoles maternelles, notamment au niveau des zones urbaines ; le milieu rural renfermant plus les cases des tout-petits, les cases communautaires et les classes préscolaires à l'élémentaire. Les données de l'EDS-C 2016 révèlent que 36,7% des enfants du quintile de bien-être économique le plus élevé fréquentent les jardins d'enfants. Il faut noter que ces dernières années sont marquées par la percée des modèles alternatifs (Classes Préscolaires à l'Elémentaire, structures franco-arabe et autres initiatives privées de quartier non formalisées)

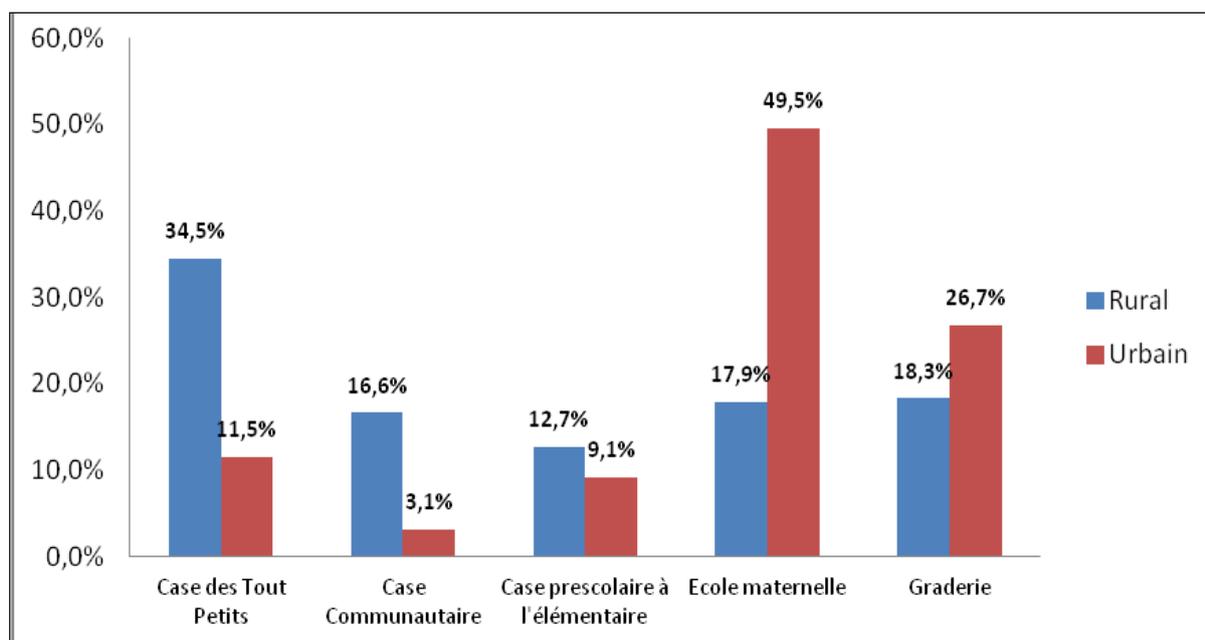


Figure 07 : Répartition en pourcentage des structures en 2016

Source : RNSE 2016, Ministère de l'Éducation nationale

En tenant compte de l'objectif de 90 enfants par établissement, les 3152 recensés en 2016 ne devraient recevoir que 283 680 enfants alors que la population préscolaire en 2016 est estimée à 1 282 417 enfants, soit un déficit de 11 097 établissements préscolaires pouvant couvrir la demande potentielle. Malgré ce déficit enregistré en 2016, les données recueillies à travers les différents enquêtes et recensements laissent apparaître une évolution à la hausse des indicateurs scolaires, même si ces résultats enregistrés ont été mitigés.

En ce qui concerne le taux brut de préscolarisation (TBPS), il a connu une légère progression passant de 16,4% en 2014 à 16,8% en 2015 et s'établit à 17,5% en 2016, soit un TAMA de 0,7% entre 2015-2016 avec un indice de parité de 1.17. Ce taux brut varie selon les régions. En effet, en 2016, les données de routines de la DPRE/DSP montrent que les régions de Ziguinchor (53,6%), de Dakar (28,4%), de Sédhiou (25,8%), de Louga (23,4%) et de Kédougou (18,2%) ont enregistré un TBPS supérieur à celui du niveau national (17,5%). Par contre les régions de Kaolack (9,5%), de Diourbel (7,6%) et de Kaffrine (5,1%) ont les taux les plus faibles.

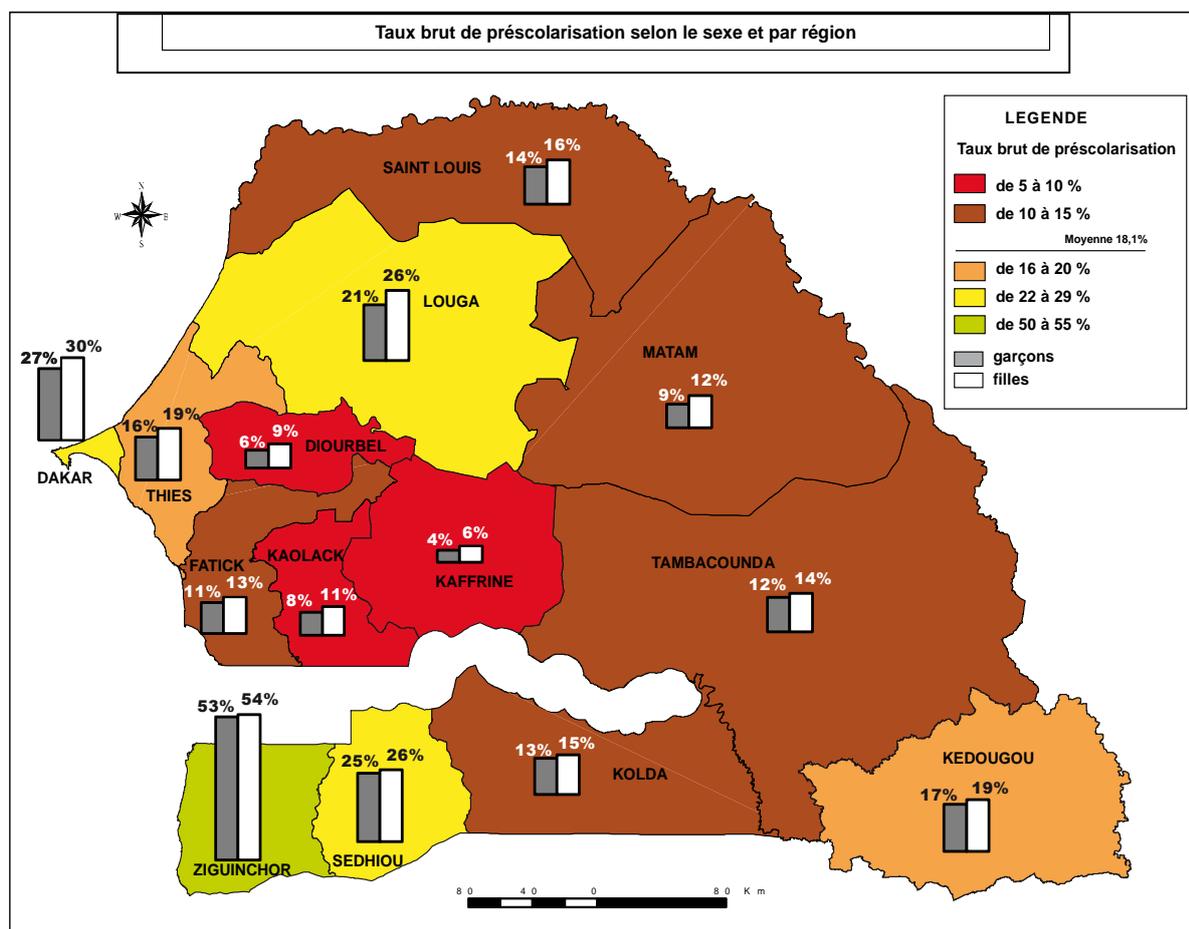


Figure 08 : cartographie du taux brut de préscolarisation selon le sexe et la région

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation nationale

Au niveau des établissements préscolaires, les données de routine de la DPRE/DSP montrent qu'en 2016, l'environnement d'apprentissage est assez satisfaisant, avec la présence de :

- cantines scolaires au niveau de 21,4% des 3152 établissements préscolaires en 2016,
- murs de clôture pour 76,2% des établissements préscolaires,
- latrines au niveau de 76,2%, de l'eau (79,5%) et de l'électricité (61,96%) des établissements préscolaires.

D'une manière générale, le préscolaire est en progression dans toutes les régions entre 2014 et 2016 mais il laisse apparaître des défis importants à relever particulièrement :

- le réseau préscolaire caractérisé par un enjeu important en termes de structures à construire mais aussi à répartir selon les milieux de résidence. On note une surconcentration de structures dans les centres urbains au détriment du milieu rural ;
- le taux de préscolarisation faible au niveau national et dans les régions du Centre et du Sud-est qui sont des foyers religieux importants où les enfants sont plutôt orientés vers l'éducation coranique à bas âge.

Pour assurer un encadrement de qualité dans les structures de prise en charge de la Petite Enfance, le Sénégal s'est fixé comme norme 30 enfants par groupe pédagogique. Les efforts de requalification des personnels, la généralisation du curriculum de l'éducation avec la mise à disposition des guides et cahier d'activités, l'approche holistique et intégrée avec une généralisation du volet éveil pour un objectif de développement qui vise l'éducation et non les enseignements permettent de rester optimiste pour une amélioration progressive de qualité.

Situation de la demande potentielle au primaire (6-11 ans)

Selon le rapport national sur la situation de l'éducation en 2016, la population en âge d'aller à l'école primaire est estimée à 2 339 834 enfants, dont 48,5% de filles contre 2 175 687 en 2013 (48,4% de filles). La répartition géographique montre que les régions de Dakar (18,2%), Thiès (12,9%) et de Diourbel (11,9%) concentrent 43% des effectifs en 2016. Les proportions les plus faibles sont notées dans les régions de Kaffrine (5,0%), de Matam (4,7%), de Sédhiou (3,8%) et de Kédougou (1,2%). Les résultats des projections de l'ANSD ont mis en évidence la forte évolution que connaîtra cette tranche d'âge avec une population scolarisable au primaire qui représentera 15,1% de la population totale du pays en 2018 (soit 2 440 587 individus). Elle passera à 3 113 620 enfants en 2025, avant d'atteindre 3 970 422 enfants en 2035.

Estimés à plus de 1 500 000 en 2013, les enfants hors de l'école représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire (lesquels regroupent en 2013, 3 332 809 enfants au Sénégal). Sur 10 enfants HE, près de 8 n'ont jamais été scolarisés (soient 1 248 258 enfants) ; tandis que 2 sur 10 sont déscolarisés (soient 324 834) (Etude ORLECOL).

Les enfants des zones rurales où environ 60% sont hors de l'école sont les plus affectés par ce phénomène. La demande potentielle d'éducation primaire intègre aussi les enfants en situation de handicap, dont la proportion âgée de 7-12 ans est estimée à 24 513 (IRD, UCAD et UNICEF. 2016). Sur cet effectif, 55,5% sont atteints de handicap léger alors que 44,5% souffrent d'un handicap lourd. L'étude a révélé aussi que 63,2% des enfants souffrant de handicap léger et 48,8% des enfants atteints de handicap lourds sont « hors l'école ».

La prise en compte de cette proportion d'enfants dans la mise en place des structures éducatives s'avère importante afin de diminuer, ou même de résorber le nombre d'enfants en situation de handicap qui sont hors du système éducatif.

Offre d'éducation au primaire

Le Sénégal a adopté une diversification de son offre éducative dans le but de répondre aux besoins éducatifs des différentes communautés en portant une attention particulière aux écoles et structures (i) dispensant, outre le programme d'enseignement en français, un enseignement en arabe, voire religieux, et ; (ii) accueillant également des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Cette stratégie de diversification de l'offre éducative a permis d'enregistrer des résultats positifs.

En effet, le nombre d'écoles fonctionnelles a progressé de façon spectaculaire en passant de 6 950 écoles en 2006 à 9 827 en 2016, soit un accroissement global de 41,4% (+2877 écoles). En 2016, la part du public représente 84,7% des écoles primaires réparties entre les écoles classiques (81,2%) et les écoles franco-arabe (3,6%).

Pour la même année, la part du non public est estimée à 15,3% composée des écoles communautaires/associatives (0,4%), les écoles privées catholiques (1,4%), les écoles privées franco-arabe (5,0%) et les écoles privées laïques (8,5%). Il est à noter que le rythme d'augmentation varie d'une région à une autre. Les plus importantes hausses, entre 2015 et 2016, sont constatées dans les régions de Dakar (55), Saint-Louis (42), Kolda (33) et Diourbel (30).

Grâce à cette politique, le taux brut de scolarisation au primaire qui était de 83% en 2013 et en faveur des filles (88,2% contre 78,1 % pour les garçons) est passé à 84,8% en 2014 ; 84,40% en 2015 et 86,10% en 2016 (DPRE, 2016).

Des variations du taux brut sont observées selon le sexe et la région de résidence. L'écart entre les filles et les garçons n'est pas très important (respectivement 76 % et 74 %) comme l'atteste le graphique ci-dessous (DPRE/DSP 2016).

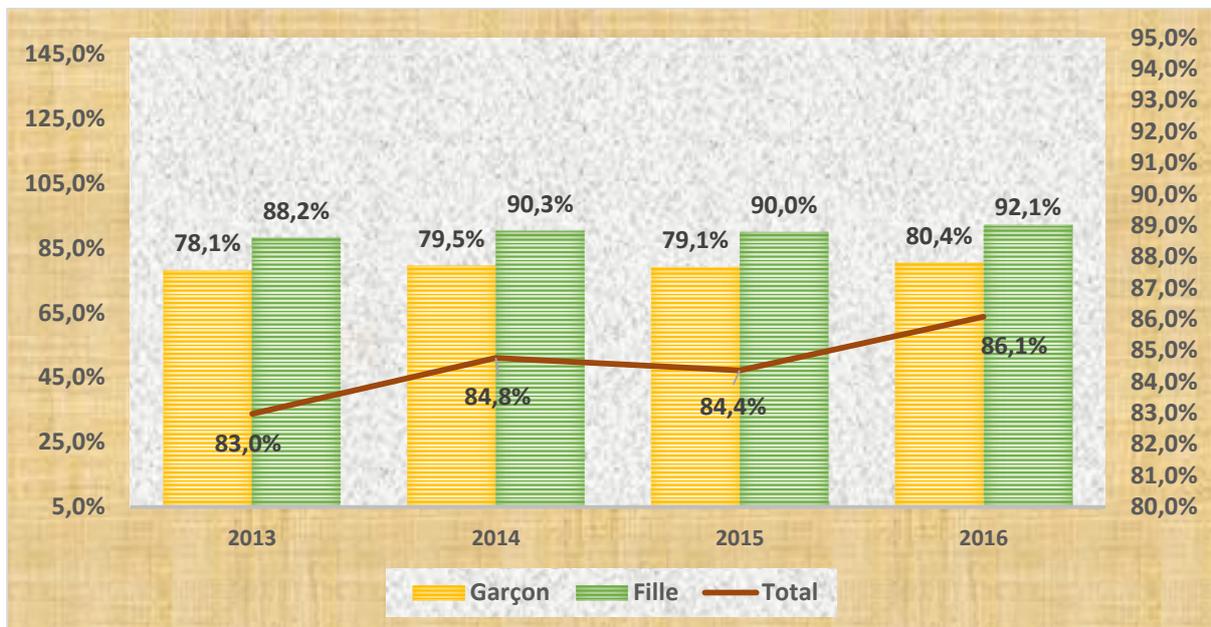


Figure 09 : évolution du taux brut de scolarisation

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation nationale

Le taux brut de fréquentation des enfants issus du quintile le plus élevé (ménages riches) est de 94% contre 53% de fréquentation pour les enfants issus des ménages pauvres. L'analyse selon le sexe révèle que le taux brut de scolarisation au primaire qui est estimé à 86,1% en 2016 est largement tiré par les filles (92,1%) selon le rapport national sur la situation de l'éducation en 2016. Le taux brut de scolarisation au primaire est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural (94 % contre 62 %). Les régions Ouest et Sud enregistre les taux les plus élevés (respectivement 92% et 86%) et à l'opposé, c'est dans le Nord qu'il est le plus faible (58%). Les régions de Louga, Diourbel et Kaffrine présentent les taux de scolarisations les plus faibles comme le montre la carte ci-dessous.

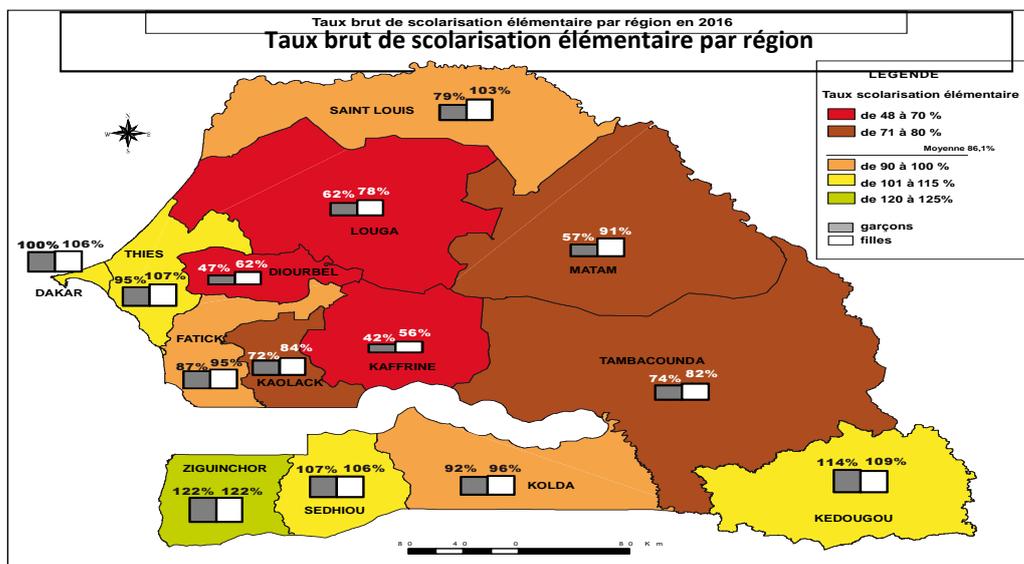


Figure 10 : cartographie régionale du taux brut de scolarisation

Le Taux Net de Scolarisation (TNS) à l'école primaire est passé de 50% en 2011 à 53,1% en 2016 selon l'EDS C 2016. Autrement dit, plus d'un enfant sur deux en âge de fréquenter l'école primaire n'est pas scolarisé.

Le taux net de fréquentation scolaire au niveau primaire varie selon les milieux de résidence avec respectivement 67% en milieu urbain et 39% en milieu rural. On constate aussi des inégalités selon les régions avec respectivement 65% à l'Ouest et 57 % dans le Sud. Les taux nets de fréquentation scolaire sont plus élevés dans les zones urbaines de l'ouest.

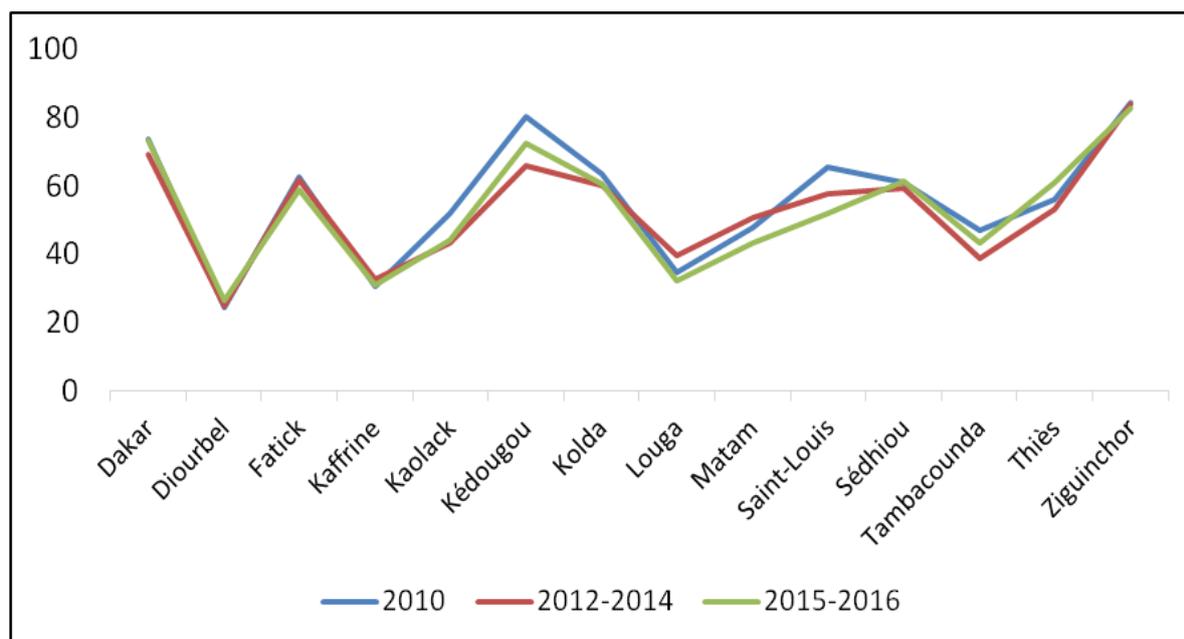


Figure 11 : cartographie régionale du taux net de scolarisation au primaire

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation Nationale

L'indice de parité entre les sexes dans l'éducation primaire est de 1,03 (l'EDS, 2016). Toutefois, la région Sud, se démarque par un indice de parité favorable aux garçons (0,94).

Quant aux régions de Matam et de Diourbel, l'indice constaté peut s'expliquer par la forte présence de l'enseignement religieux, qui accueille plus les garçons.

L'analyse évolutive montre une certaine inversion des tendances en matière de parité pour la majorité des régions du Sénégal, sauf pour les régions de Diourbel et de Matam où la part des filles s'est renforcée durant ces deux périodes.

Régions	Indices 2011-2012	Indices 2015-2016
Matam	1.43	1.44
Diourbel	1.19	1.27
Kaolack	1.17	1.10
Saint Louis	1.18	1.09
Dakar	1.01	1.07
Thiès	1.07	1.00
Sédhiou	0.92	0.98
Kaffrine	1.24	0.98
Fatick	1.05	0.97
Kolda	0.90	0.96
Kédougou	0.99	0.96
Ziguinchor	1.07	0.95
Tambacounda	1.19	0.92
Louga	1.18	0.87

Tableau 08 : évolution de l'indice de parité au primaire et par région

Source: EDS-MICS 2011-2012/EDS-C 2016

Le taux d'achèvement au primaire s'établit à 59,9% en 2016 selon l'EDS-C 2016, contre 59,3% en 2015 et reste en-deçà de l'objectif de 68% qui était visé. L'étude évolutive montre néanmoins, que ce taux était de 49,7% en 2006. La spatialisation du taux d'achèvement au primaire en 2016 montre une forte hétérogénéité, avec les régions de Kédougou (88,2%), Ziguinchor (86,7%), Dakar (75,9%), Sédiou (72,6%), Thiès (70,0%) et Kolda (66,6%) qui dépassent l'objectif national. Les performances notées quoique bonnes restent encore en deçà de l'attente. Cette situation est tributaire en bonne partie des taux de redoublements et d'abandons encore élevés. Selon le rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) 2016, le système éducatif demeure marqué par le taux encore élevé des abandons (9,8%). Sur 100 enfants scolarisés en 2016, les statistiques montrent qu'environ 3,9 redoublent et de 9,8 sont sortis du système.

Les commodités sont assez prises en compte dans la mise en place des établissements primaires selon les données de la DPRE/DSP de 2016, avec notamment :

- 72,8% des écoles qui disposent de latrines, cependant, six des seize académies d'enseignement ont un pourcentage d'écoles disposant de latrines inférieures à la moyenne nationale ;
- 38,5% d'écoles primaires publiques avec des murs de clôtures dont 74,5% en milieu urbain et 30,5% en milieu rural. Les plus forts taux d'écoles clôturées se retrouvent à Dakar (97,3%), Pikine-Guédiawaye (94,7%) et Matam (85,4%) ;
- 67% d'écoles disposant de points d'eau réparties entre les zones urbaines (83,9%) et rurales (63,3%).

Selon le RNSE 2016, 18,% des locaux sont aménagés pour en situation de handicap même si des aménagements en profondeur sont nécessaires pour s'assurer d'une bonne accessibilité. Toutefois, l'enseignement primaire, à l'instar de tous les autres niveaux, est confronté à un certain nombre de défis qui compromettent la qualité de l'éducation, la formation et l'apprentissage. Les plus forts taux d'abandon sont notés au niveau du CM1 (17,6%), du CI (10,8%) et du CE1 (8,5%). Les abandons précoces sont en partie favorisés par les longues distances empruntées par les élèves surtout en milieu rural ou bien par les écoles à cycles incomplets qui ne permettent pas aux élèves faibles de reprendre la classe.

Situation de la demande d'éducation au moyen et au secondaire

Pour le moyen, la population âgée de 12 à 15 ans constitue celle de la demande potentielle de l'éducation. En 2016, elle est estimée à 1 370 658 individus (dont 48,53% de filles) contre 1 268 139 individus en 2013 (RGPHAE, 2013).

Pour le secondaire, la demande d'éducation concerne la population de la tranche d'âge 16-18 ans. Elle est estimée en 2016 à 935 610 personnes (dont 49% de filles) contre 606 334 en 2013 (RGPHAE, 2013).

La population âgée de 13 à 16 ans en situation de handicap est estimée par l'étude « ORLECOL » à 10 857 personnes en 2016. Parmi cet effectif, 64,1% sont en situation de handicap léger et 35,9% sont atteints de handicap lourd. Sur l'effectif d'enfants en situation de handicap léger 71,6% sont en dehors de l'école et ce taux est de 72,6% pour les enfants en situation de handicap lourd.

La spatialisation de la population scolaire des niveaux du moyen et du secondaire montre qu'à l'exception des régions de Dakar et de Diourbel, le pourcentage de filles est partout inférieur à 50%. La région de Dakar compte la plus forte demande potentielle d'éducation (184 343 individus) alors que celle de Kédougou présente la plus faible part avec 10 177 individus, soit 1,1 % du global. Les

projections faites par l'ANSD révèlent qu'en 2025, la population du moyen sera de 1 684 155 individus et devrait atteindre 2 354 385 individus en 2035.

Pour ces mêmes périodes, la population scolaire du secondaire sera de 1 178 323 personnes en 2025 et de 1 615 045 personnes à l'an 2035.

Offre des enseignements moyen et secondaire

Pour l'enseignement moyen, la mise en œuvre du PDEF et de la première phase du PAQUET a contribué à la densification du réseau d'établissements, dont le taux annuel de croissance a atteint 6,9% entre 2011 et 2016. En effet, entre ces deux dates, le nombre d'établissement est passé de 1373 à 1921, avec une option vers les collèges de proximité, notamment dans le secteur public. Cette volonté de mise en place des collèges de proximité a eu des impacts notoires sur le taux de transition CM2-Sixième qui est passé de 60,10% en 2006 à 90,5% en 2010 selon le rapport national sur la situation de l'éducation. Toutefois, à partir de 2010, ce taux a connu une baisse continue du fait de l'option politique visant la promotion de la qualité dans l'enseignement. Cette situation est assez illustrative du niveau de déperdition scolaire.

Le taux brut de scolarisation au moyen est estimé en 2016 à 54,4%, avec une forte prédominance des filles (58,3%). Ce taux a sensiblement diminué car il était de 56,1% en 2013, avant de monter jusqu'à 58,1% en 2014, pour atteindre son maximum en 2015 (58,4%). La spatialisation montre que les taux les plus faibles se retrouvent dans les régions de Kaffrine (23%), Diourbel (27,10%) et dans une moindre mesure Tambacounda (32,7%).

En ce qui concerne le taux d'achèvement au moyen, il est passé de 36,4% en 2013 à 37,2% en 2016, soit une hausse légère de 0,8 point de pourcentage. En 2016, ce taux est plus important chez les filles (39,7%) que chez les garçons (34,8%). Ce taux indique dès lors, qu'il y a lieu de mettre en œuvre des stratégies efficaces de lutte contre la déperdition scolaire.

Cette faible performance est liée à plusieurs facteurs, notamment l'inadéquation entre l'offre éducative et la spécificité culturelle et religieuse dans certaines zones, le faible niveau de maîtrise des compétences fondamentales dans les disciplines-outils en lecture et mathématiques, ainsi qu'à la mauvaise qualité de l'environnement des enseignements et apprentissages d'après le RNSE.

Les taux de réussite au BFEM sont assez illustratifs de cette situation, avec une évolution qui est passée de 40,3% en 2012 à 51,85% en 2016 (RNSE, 2016). Le taux de réussite de 2016 est légèrement tiré par celui des garçons qui a atteint 55,58% selon le rapport national sur la situation de l'éducation en 2016. La répartition géographique de ce taux montre que les académies de Ziguinchor, Kaffrine, Tambacounda et de Sédhiou enregistrent des résultats supérieurs à la moyenne nationale.

Pour l'enseignement secondaire, l'analyse de l'offre permet de dire que le nombre d'établissement secondaire est passé de 757 en 2015 à 820 en 2016, ce qui correspond à un accroissement de 8,32 % contre 12,3% entre 2014 et 2015 comme l'atteste le graphique ci-dessous.



Figure 12 : évolution des établissements abritant le secondaire entre 2007 et 2016

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation nationale

Bien que les taux de scolarisation aient augmenté au cours des dernières années, ils restent encore faibles, avec très peu d'élèves se dirigeant vers les filières scientifiques ou techniques. En effet, le taux brut de scolarisation au secondaire était de 59,4 % en 2013 (RGPHAE) contre 67% en 2016 (EDS-C), soit une légère hausse de 8 points entre 2013 et 2016.

Le taux brut présente, cependant des variations significatives selon les caractéristiques sociodémographiques du ménage de l'enfant mais aussi par rapport au milieu de résidence. En effet, Il varie de manière importante entre les milieux de résidence avec respectivement, 101 % en urbain et 42 % en milieu rural.

Ce faible TBS en milieu rural s'explique, entre autres, par les abandons, l'accessibilité géographique des établissements secondaires, etc. Cette tendance s'observe aussi pour l'indice de parité au secondaire qui montre une faible représentation des filles au cycle secondaire en milieu rural (0,92 en 2016), contrairement au milieu urbain (1,02 filles pour 1 garçon).

Ces disparités se confirment au niveau régional avec Matam, Diourbel et Kaffrine qui présentent les taux brut de scolarisation au secondaire les plus faibles comme illustré dans la

carte ci-après. La région de Ziguinchor a le meilleur taux (71%) alors Dakar et Thiès présentent les pourcentages les plus importants (47 et 43%).

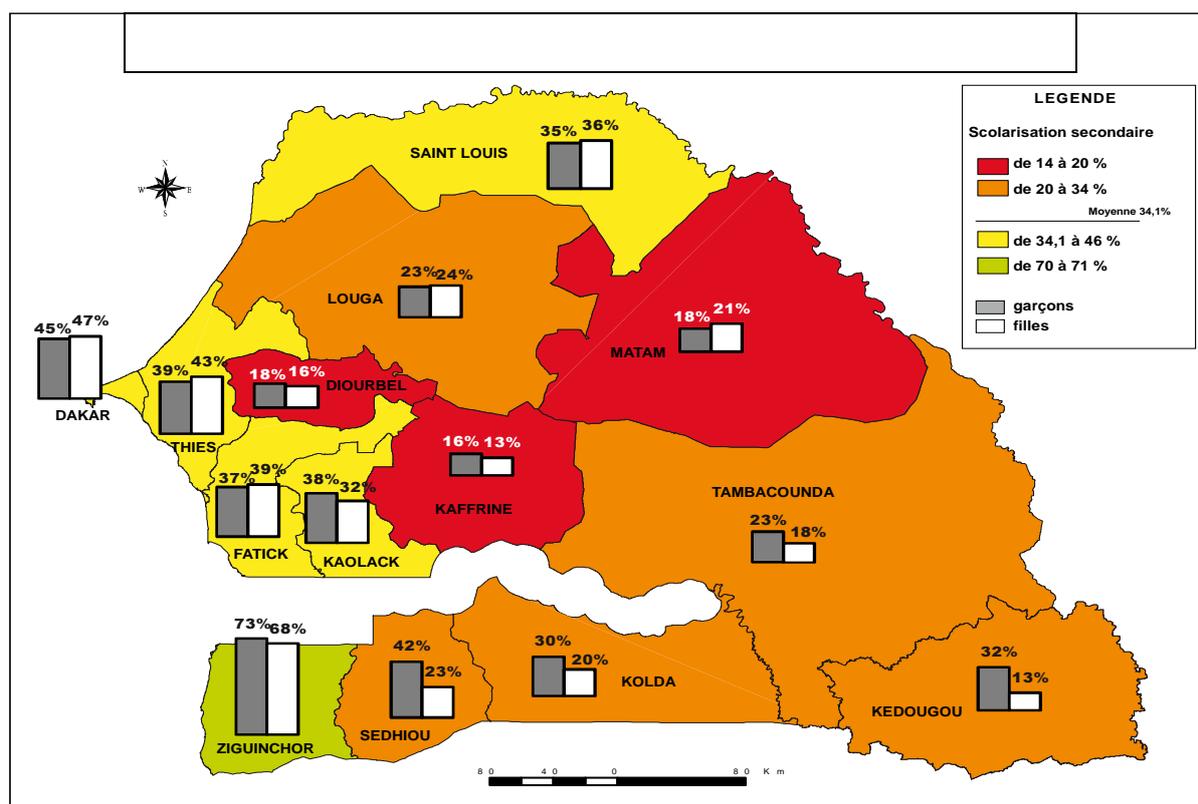


Figure 13 : cartographie régionale du taux brut de scolarisation secondaire

L'étude de l'environnement scolaire au niveau du secondaire montre la présence de latrines pour 91% et de l'eau courante au niveau de 95% des établissements secondaires en 2016. Même si l'éclairage, la clôture et la cantine sont importants, l'eau et les latrines demeurent des critères vitaux pour le bien-être des élèves, notamment des filles.

Par ailleurs, la prise en compte des personnes en situation de handicap n'est pas systématique au niveau des établissements secondaires du Sénégal. Ceci induit un important taux d'abandon scolaire du fait des difficultés auxquelles elles font faces du fait de l'environnement scolaire. Même si des dispositions juridiques et réglementaires pour l'élimination des divers obstacles pouvant réduire les chances des personnes en situation de handicap et qui peuvent inclure des barrières physiques, sont prises par les autorités, force est de constater que le niveau d'application pose problème.

Les performances du secondaire, appréciées par le taux de réussite au Bac ont évolué en dents de scie durant les dix dernières années. Sur la période 2006-2016, l'indicateur a perdu 3,1 points en moyenne, annuellement. Son niveau le plus élevé a été atteint en 2006 à 50,20% alors que son plus bas niveau est 31,8% enregistré en 2014 et qui est resté constant en 2015. Même si le taux de réussite a enregistré une augmentation de 7,8 points entre 2009 et 2010, il s'est dégradé

de 10,4 points entre 2010 et 2015, passant ainsi de 42,2% à 31,8%. En 2016 le taux de réussite au Bac montre une nette avance des garçons (38,84%) sur les filles (34,48%). Durant cette même année, au niveau des Académies, dix sur les seize ont un taux inférieur au niveau national (36,76%). Les facteurs explicatifs d'une telle situation remontent au cycle primaire qui renferme les leviers faibles de survie au moyen et au secondaire.

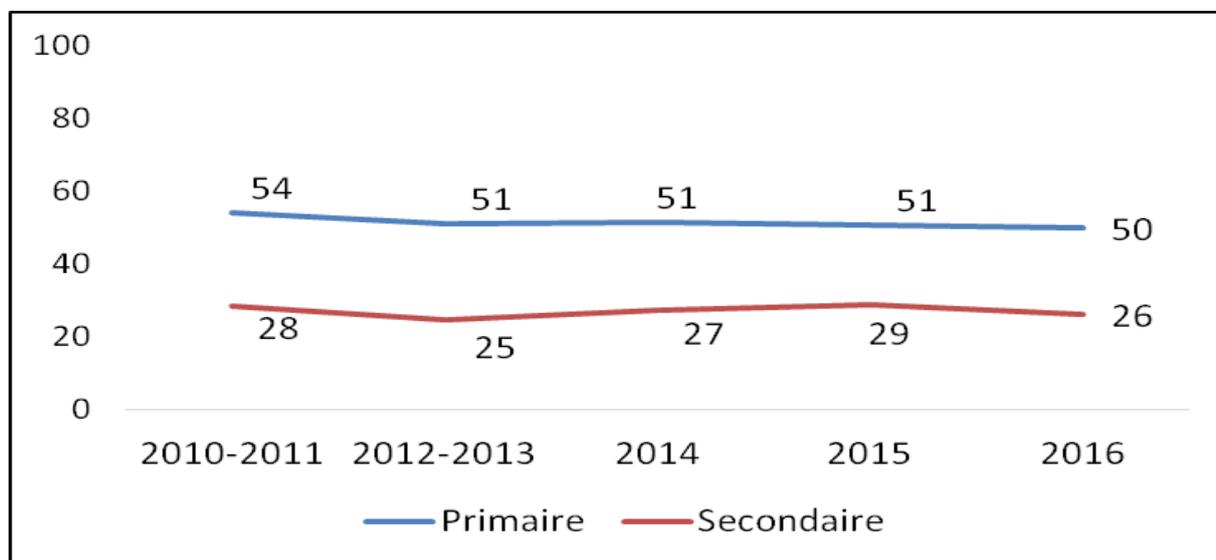


Figure 14 : évolution du taux net de fréquentation au Primaire – Secondaire

Source : RNSE, 2016, Ministère de l'Éducation Nationale

Enfants hors système formel

L'éducation non formelle est un nouveau type d'enseignement dans lequel l'accent est mis sur l'intégration de l'alphabétisation fonctionnelle et de la post-alphabétisation, dans le cadre d'un programme global unifié avec un manuel de procédures sur le développement des écoles communautaires de base, sur la diversification de l'offre à travers l'Éducation Qualifiante des Jeunes et des Adultes (EQJA), sur la modernisation des Daaras ainsi que la promotion des langues nationales. Elle trouve sa pertinence dans le taux d'analphabétisme qui est de 54,6% au niveau national selon le dernier recensement.

L'éducation de base et l'alphabétisation sont offertes dans les écoles non formelles composées d'écoles religieuses appelées Daara (4 765), d'écoles communautaires de base (190), de centres d'alphabétisation (495) et d'écoles arabo-islamiques (827). « *L'alphabétisation est souvent un secteur sous-estimé avec un financement de moins de 0,5%* » (RNSE, 2016), alors qu'elle est opportunité d'apprentissage tout au long de la vie. Le système d'éducation coranique se démarque par son ancrage historique, l'importance des effectifs d'enfants qui le fréquentent et l'attachement des populations à l'enseignement des principes de la religion islamique malgré les dérives qui lui sont associées (mendicité, exploitation des enfants). En 2016, 19,4% des

enfants âgés de 3-5 ans fréquentaient un daara contre 1,4% pour respectivement les Daaras et les cases de tout petits (EDS, 2016). Deux principaux types de Daaras (pouvant accueillir des enfants en situation d’alternance entre le système formel et non-formel) se distinguent :

- les Daaras “classiques” qu’on retrouve autant en milieu urbain qu’en milieu rural. Ils sont sous la responsabilité d’un marabout et peuvent accueillir un grand nombre d’enfants en système d’internat ;
- les Daaras modernes qui se sont développés dans les villes au cours des dernières années en réponse à une forte demande dans le domaine de l’enseignement coranique.

Cependant, il existe une catégorie d’enfants qui ne sont ni dans le formel ni dans le non formel.

5.1.3 Les enfants sénégalais encore hors école : aperçu d'une étude nationale inquiétante

La scolarisation universelle figure parmi les priorités du Gouvernement du Sénégal. En guise de rappel, cet objectif s'est traduit par la mise en œuvre de deux programmes sectoriels : le Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF 2001-2011) et le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET 2013-2025), qui ont permis d'atteindre des résultats très importants en termes d'accès à l'école aussi bien que de résorption des inégalités entre filles et garçons dans le cycle fondamental d'éducation de base. Cependant, malgré les efforts et les initiatives déployés pour assurer une scolarisation universelle par l'État du Sénégal, avec l'appui de ses partenaires, et l'action conjuguée de la société civile et des Organisations non gouvernementales (ONG) internationales, une partie importante des enfants sénégalais se trouve toujours hors du système éducatif. La persistance de cette exclusion impose un diagnostic et une analyse en profondeur de la situation pour en comprendre les causes, en vue d'une prise en charge adéquate des enfants en âge de scolarisation au Sénégal.

Dans cette perspective, le Gouvernement du Sénégal, en collaboration avec USAID, a réalisé une étude pour combler le déficit de données et améliorer la compréhension des obstacles à une éducation universelle des enfants âgés de 6 à 16 ans.

L'objectif de l'étude était de fournir des données actualisées au niveau national sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal, afin d'assurer une meilleure prise en charge de leurs besoins et attentes en matière d'éducation ou de formation. Plus spécifiquement, cette étude fournit des informations complètes sur :

- l'ampleur et la nature des phénomènes de la non-scolarisation et déscolarisation ainsi que sa configuration au niveau national et dans les différentes régions du pays ;
- le profil social, démographique et économique des enfants et des jeunes qui sont hors du système éducatif ;
- les raisons, déterminants et facteurs explicatifs du phénomène.

D'une portée nationale, l'étude a couvert les quatorze régions du Sénégal. La composante quantitative représentative aux niveaux national et régional a été associée à une composante qualitative, comprenant : une enquête qualitative auprès des communautés et des structures éducatives, une enquête boule-de-neige auprès des enfants dans la rue et une cartographie des interventions existantes sur le terrain. L'étude a révélé qu'au Sénégal, en 2015/2016, sur une population scolarisable d'enfants et de jeunes âgés de 6 à 16 ans estimée à 4.022.229, l'effectif des enfants scolarisés s'établit à 2.523.973, contre 324.209 enfants déscolarisés et un effectif

d'enfants jamais scolarisés de 1.174.077. Ces enfants hors du système représentent 37% de l'effectif du groupe d'âge 6-16 ans. Ils sont majoritairement constitués de garçons (57%). La part des « déscolarisés » est sensiblement plus importante en milieu urbain, alors que le milieu rural abrite des proportions de « jamais scolarisés » plus importante. Les résultats indiquent également qu'au Sénégal, en 2016, 20 % des enfants et jeunes de 6 à 16 ans scolarisés sont à risque de décrochage scolaire. Cette proportion est plus forte en milieu rural qu'en milieu urbain. Elle l'est davantage chez les garçons en milieu rural et chez les filles en milieu urbain. Par ailleurs, le risque de décrochage prévaut surtout chez les jeunes de 12-16 ans. Les facteurs en sont l'exercice d'une activité génératrice de revenu et le niveau d'études du chef de ménage. Les raisons évoquées et les facteurs qui expliquent la non-scolarisation et la déscolarisation des enfants au Sénégal sont multiples et variés.

Concernant la non scolarisation, les principaux facteurs sont liés à des croyances religieuses opposées aux contenus des enseignements de l'école formelle, à la pauvreté, au défaut de pièce d'état civil, mais aussi à l'éloignement et à l'indisponibilité des écoles. Quant à la déscolarisation, les facteurs qui interviennent sont liés à la désaffection à l'égard de l'école éprouvée par l'enfant, le manque de moyens financiers face aux frais de scolarité élevés, le poids des travaux domestiques pour les filles des familles démunies et les mariages précoces, le défaut de pièce d'état-civil, mais également les échecs répétitifs et l'éloignement des écoles. En s'intéressant aux stratégies d'éducation mises en place pour soutenir les enfants qui sont hors du système, l'analyse des interventions existantes montre une couverture très inégale des différents axes de soutien que sont l'accès, le maintien, la réinsertion et la diversification. Le domaine de l'amélioration de l'accès à l'école bénéficie des efforts les plus importants du Gouvernement et ses partenaires. En ce qui concerne le maintien des enfants et des jeunes à l'école, les rares interventions répertoriées sont axées sur les solutions au décrochage plutôt que sur la prévention. Dans le domaine de la réinsertion, des initiatives phares sont mises en œuvre par le Gouvernement et quelques interventions ponctuelles comme le projet « Prise en charge des exclus du système éducatifs (2012-2016) » financé par l'UNICEF et mis en œuvre à Kédougou. La diversification de l'offre éducative bénéficie depuis 2003 d'une attention particulière du Gouvernement qui a initié l'ouverture d'écoles franco-arabes publiques destinées à prendre en compte les attentes éducatives des populations dans les régions de Diourbel, Kaffrine, Louga et Matam, caractérisées par une forte tradition religieuse.

5.2 Chapitre 2 : la gestion des différentes variables

5.2.1 Les variables catégoriques indépendantes : les détenteurs du pouvoir de décision dans la politique éducative

Dans la continuité de des réformes mises en œuvre au Sénégal, le PAQUET (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence), cadre d'opérationnalisation de la lettre de Politique Générale pour le secteur de l'Éducation et la Formation, couvrant la période 2012-2025, dans sa composante "Gouvernance transparente", vise l'extrait intitulé "reddition des comptes systématisée à tous les niveaux". Dans ce cadre, le gouvernement reconnaît la nécessité d'un changement de paradigme assuré par le passage d'un système basé sur les moyens à un système de gestion axée sur les résultats, qui mettra l'accent sur les processus et améliorera les résultats d'apprentissage, les résultats scolaires et l'équité en termes d'accès pour les enfants démunis dans les régions défavorisées. Cette rupture s'inscrit dans une optique de responsabilisation et d'imputabilité accrues des acteurs institutionnels et des partenaires locaux.

Les détenteurs du pouvoir de décision en éducation ont des documents de référence indiquant les imputabilités et concernant pour l'essentiels les inspecteurs de l'éducation et les autorités nommées par des actes administratifs procurant le statut d'autorité de la puissance publique.

Pour traduire les orientations politiques, la nouvelle politique éducative s'appuie sur les principes directeurs qui guident désormais l'action gouvernementale, à savoir :

- la revalorisation des principes et valeurs de la République comme un facteur important de stabilité et de développement. Dans ce cadre, l'image et la fonction de l'École publique devront être rehaussées pour mieux symboliser l'ordre républicain et mériter la confiance des citoyens ;
- l'adoption de l'approche basée sur les droits humains qui considèrent le droit à l'éducation comme préalable à l'exercice de tous les autres droits et garantissent l'accès à l'éducation, l'équité et l'égalité des chances en éducation de même que la prise en compte des intérêts différenciés des filles et des garçons, et du respect de l'environnement ;
- le renforcement du partenariat qui invite à impliquer de manière plus responsable les différents acteurs politiques, techniques, financiers et sociaux dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des programmes de développement ;
- la promotion de la bonne gouvernance à travers le développement de la transparence, la responsabilité, l'imputabilité, le culte de la performance, la reddition des comptes, l'inclusion des parties prenantes, le contrôle et le suivi/évaluation, ainsi que l'adoption

de la gestion axée sur les résultats impliquant toute la chaîne hiérarchique, du niveau central jusqu'à la classe;

- l'harmonisation des interventions et l'alignement de l'assistance au développement fournie par les partenaires techniques et financiers sur les priorités nationales ;
- la nécessité pour le secteur de rationaliser l'utilisation des ressources humaines, financières et matérielles mises à sa disposition dans un contexte de rareté des ressources ;
- la nécessité de tirer parti de l'émergence d'une société de l'information avec des capacités de plus en plus importantes de produire, partager et diffuser l'information partout en un temps record ; les technologies de l'information et de la communication peuvent permettre au secteur éducatif de faire des progrès énormes dans les domaines de l'accès, de la qualité et de la gouvernance.

Pour améliorer la qualité du système éducatif, des stratégies nouvelles sont expérimentées. L'on pense qu'en agissant sur le pilotage en donnant plus de pouvoir aux inspecteurs à travers les rapprochant des enseignants, on parviendra à lever nombre de contraintes qui affaiblissent les efforts des acteurs et partenaires. Pour ce faire, et parmi les difficultés les plus apparentes à résoudre, l'on peut citer la grande taille d'un grand nombre de circonscriptions, de même que le difficile accès aux écoles. Depuis un bon nombre d'années, le recrutement massif d'enseignants, à hauteur de quelques milliers, augmente les cibles à encadrer et à gérer par les Inspecteurs. Le nombre d'Inspecteurs encadreurs reste bien loin de satisfaire au ratio établi à un Inspecteur pour cinquante enseignants. Aujourd'hui, ce ratio s'élève à 1/250 dans certaines IEF. Compte tenu de ces difficultés, il convenait pour être en phase avec l'option stratégique axée sur l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages, de prendre des mesures visant à instituer un mode de gestion des circonscriptions déconcentrées mieux adapté au contexte actuel, car tenant mieux compte des difficultés de l'heure. C'est dans ce cadre qu'il faut situer l'élan de promotion d'une déconcentration et d'une décentralisation accrues et intelligentes de la gestion du système éducatif par la création de districts fonctionnels sur la base de signature de contrats de performances entre les responsables. L'acteur principal dans ce dispositif est l'inspecteur de l'éducation. Il est à la tête de la circonscription régionale et départementale comme représentant des ministres chargés du secteur de l'éducation. De même, au sein du MEN, la presque totalité des postes stratégiques sont gérés par les inspecteurs de l'éducation. Le tableau suivant récapitule les différentes compétences profilant le détenteur du pouvoir de décision en éducation.

Tableau 09 : synthèse des missions assignées aux détenteurs du pouvoir de décision

Mission principale : assurer la promotion des politiques d'éducation et de formation	
Activités principales	
Coordination, planification et organisation administrative	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer l'accompagnement et le renforcement du processus de décentralisation et de déconcentration de la gestion du système, dans une dynamique de responsabilisation et de participation accrues des - collectivités, des communautés et des inspections ; - Assurer la coordination des activités des différents services de l'académie ; - Assurer la coordination et la supervision de l'organisation des examens et concours ; - Assurer des fonctions de représentation auprès d'autres autorités ; - Assurer l'organisation et de la coordination des revues.
Gestion des opérations et des ressources	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le contrôle des établissements scolaires publics et privés ainsi que des structures d'éducation non formelle ; - Assurer la gestion des personnels ; - Assurer la programmation et les arbitrages budgétaires ; - Assurer la signature et l'exécution des conventions de financement Assurer la signature, dans la limite des délégations de pouvoir qui lui sont faites des actes relatifs à la scolarité des élèves, aux attestations de réussite aux examens et concours ; - Assurer l'instruction des dossiers de demande de bourses et d'aides scolaires ; - Assurer la délivrance d'autorisations d'inscriptions dans les universités, de certificats administratifs, des états des services faits et des autorisations de concourir ; - Assurer la délivrance des arrêts de mandatement des salaires des contractuels, des états des salaires perçus, des bulletins de salaire, ainsi que la signature des domiciliations de salaire ; - Assurer la préparation des comités régionaux de développement relatifs aux questions scolaires ; - Assurer la tenue régulière des réunions mensuelles de coordination avec les IEF et les services rattachés ;

	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la signature et l'évaluation de contrats de performances avec les IEF, les proviseurs et les directeurs et chefs des services rattachés.
Communication interne et externe	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la circulation et le partage de l'information à l'interne et à l'externe ; - Concevoir et partagé des documents.
Profil de compétences	
Savoir	
<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les textes sur les politiques de l'éducation - Connaître les enjeux de l'éducation dans les circonscriptions ; - Connaître les textes législatifs sur la décentralisation en matière d'éducation et de formation ; - Comprendre le partage des rôles et responsabilités politiques et administratives de la circonscription; - Lire et évaluer les effets des changements politiques de la circonscription; - Connaître les pratiques modernes de management des organisations ; - Connaître les textes législatifs et réglementaires sur la gestion des ressources humaines, matérielles et financières ; - Connaître les techniques modernes de planification et de suivi-évaluation ; 	
Savoir-être	
<ul style="list-style-type: none"> - Avoir le sens de l'accueil et de l'écoute ; - Être loyal envers l'institution ; - Être juste et équitable ; - Savoir travailler en équipe, en urgence et sous pression ; - Donner l'exemple et démontrer de la cohérence entre ses paroles et ses gestes 	

5.2.2 Les variables catégoriques dépendantes : le CGE et la population de l'étude

Les projets et programmes successifs dédiés à l'éducation au Sénégal tels que le PDEF et le PAQUET ont mis un accent particulier dans la décentralisation et la déconcentration du système éducatif. L'objectif est d'impulser une meilleure participation des collectivités locales et des communautés à la gestion des écoles par une sensible augmentation de la contribution financière de l'État.

C'est ainsi que, depuis 1996, des compétences ont été transférées aux collectivités locales en matière d'Éducation et de Formation et le décret n° 2002-652 du 02 Juillet 2002 portant création du PDEF est venu règlementer, pour les écoles élémentaires, les comités de gestion qui devaient constituer le cadre d'expression du partenariat École-Milieu. (Extrait du rapport de présentation du nouveau décret instaurant les CGE). La nouvelle lettre de politique sectorielle 2013-2025 vise, en plus du renforcement du leadership des collectivités locales, la promotion de la bonne gouvernance et la culture de reddition des comptes. Il est prévu que l'État alloue en moyenne une enveloppe de 3500 F CFA par élève de l'élémentaire. Dans ce contexte, il est important de mettre en place un dispositif participatif de gestion des ressources. Le principe de la reddition des comptes valorise le feedback constructif qui permet à l'autorité détentrice du pouvoir de décision de pouvoir recadrer et au besoin corriger les manquements et ou dysfonctionnements relatés par les partenaires à la base. Pour l'essentiel, il s'agit des organisations d'enfants et d'adultes œuvrant à l'atteinte des objectifs escomptés.

Le récent décret n° 2014-904 du 23 Juillet 2014, relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Comités de Gestion d' École (CGE) légitime la démarche participative dans la gestion des intérêts de l'école. Ce décret est précédé par :celui du 02 Juillet 2002, n° 2002-652, portant création, organisation, et fonctionnement des structures de gestion du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) ; celui du 23 Septembre 2013, n° 2013-1278, relatif aux attributions du Ministère de l'Éducation Nationale ;celui du 09 Juillet, n° 2014-853 , portant répartition des services de l'état et du contrôle des établissements publics ,des sociétés nationales et des sociétés à participation publique entre la Présidence de la République ,la primature et les ministères.

En synthèse, le CGE est défini comme « La structure de gestion de l'école élémentaire regroupant les personnels enseignant et administratif, les élèves et des membres de la communauté du ou des village(s) ou quartier(s) où l'école est établie ou polarisés par l'école » « décret 2014-904, article 1^{er} ». Le CGE est l'organe clé de gestion de l'école, un cadre fédérateur de l'ensemble des interventions au niveau de l'école. Il est le principal dépositaire

au niveau local des pouvoirs, en cascade, du MEN, de l'IA et des autorités administratives locales (Maire, Préfet, Sous-Préfet) pour les questions relatives à l'enseignement élémentaire. Le CGE est « *le cadre d'expression du partenariat École-milieu* ». Il a pour mission « *D'œuvrer à l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et une gestion participative, équitable, efficace, efficiente et transparente de l'école* » « décret 2014-904, article 3 ». À ce titre, il est chargé :

- d'élaborer, de mettre en œuvre, de suivre et d'évaluer le projet de développement de l'école ; notamment les plans d'actions axés sur des activités d'amélioration de l'environnement scolaire, de l'accès au système éducatif et de la qualité des enseignements-apprentissages ;
- de mobiliser les acteurs et partenaires locaux autour dudit projet ; notamment les parents d'élèves, les communautés, les équipes pédagogiques et autres partenaires pour le développement de l'éducation ;
- de servir d'organe de médiation et de règlement des conflits entre les différents acteurs du système éducatif au niveau local ;
- de mobiliser, de gérer et de contrôler les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs dudit projet.
- d'élaborer et de mettre en œuvre les Contrats d'Amélioration de la Qualité (CAQ) centrés sur des activités d'amélioration de l'accès à l'éducation, de la qualité des enseignements-apprentissages et la gestion du système éducatif ;
- d'appuyer la mise en œuvre des innovations pédagogiques et structurelles, notamment le fonctionnement des classes multigrades et à double flux, les Daaras l'articulation formel / non formel ;
- de contribuer à l'élaboration des Plans locaux de Développement de l'Éducation et de la Formation (PLDEF) ;
- de participer au fonctionnement des Comités Locaux de l'Éducation et de la Formation (CLEF) ;
- de développer des plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers ;
- de promouvoir une inscription massive des enfants à l'école pour une scolarisation universelle ;
- de promouvoir des actions de formation en faveur des membres du Comité de Gestion (CG) d'une part, et des enseignants, d'autre part ;

- informer la Communauté sur le plan de développement de l'école.

Le CGE est composé de membres de droit et de membres élus par l'AG. Les membres de droit sont :

- un délégué de quartier ou le chef de village ;
- un représentant du conseil municipal ;
- le (la) directeur (rice) de l'école ;
- le représentant du trésor.

Les membres élus sont :

- deux représentants des parents d'élèves dont une femme ;
- les représentants du personnel enseignant en fonction de l'effectif de l'équipe pédagogique : 2 représentants pour une école de six (6) enseignants et moins, quatre représentants pour une école de 7 à 18 enseignants et moins et 5 représentants pour une école de plus de 18 enseignants ;
- un(1) représentant(e) du personnel de service ;
- les représentants des élèves en parité parfaite : 2 jusqu'à 1000 élèves ; 4 pour plus de 1000 élèves ;
- un représentant des autorités religieuses et/ou coutumières ;
- un représentant des associations de développement du village ou du quartier ;
- une représentante des Groupements de Promotion féminine (GPF) du quartier ou du village ;
- un représentant des associations sportives et culturelles (ASC) du quartier ou village.

Aux termes du décret, le comité de gestion peut s'adjoindre toute compétence utile à l'exécution de ses missions.

Le processus de mise en place d'un CGE comprend les étapes suivantes :

- Étape 1 : procéder à une mobilisation sociale et à la préparation matérielle de l'assemblée générale électorale:
 - information et sensibilisation des autorités locales, religieuses et coutumières, des organisations de parents d'élèves, de jeunes, de femmes, sur l'importance, les missions, les enjeux et les modalités de mise en place d'un CGE ;
 - NB : Exiger le minimum d'instruction requis pour le choix du Trésorier ;
 - désignation des représentants des différentes composantes de la communauté (APE, AME, GPF, ASC, équipe pédagogique, élèves, ...) ;

- préparation matérielle du scrutin par l'équipe pédagogique : urne, isoloir, bulletins de vote, enveloppes, etc. ;
- élaboration d'un projet de règlement intérieur par l'équipe pédagogique.
- Étape 2 : Organiser l'assemblée générale élective
 - élection du bureau (Président et Trésorier) et des commissaires aux comptes par vote à bulletin secret ;
 - validation du règlement intérieur ;
 - élaboration du PV de l'AG élective.
- Étape 3 : officialiser le CGE
 - Constitution du dossier (PV de l'AG, règlement intérieur) pour la création du CGE ;
 - Transmission du dossier au Maire ;
 - Prise de l'arrêté portant création du CGE par l'autorité ;
 - Transmission du PV à l'autorité à chaque renouvellement de bureau. (à envoyer au guide)

Pour faire fonctionner correctement un CGE, il faut :

- assurer la régularité des réunions et des AG :
 - réunions du bureau : 1 fois par mois au moins ;
 - réunions du CGE : 1 fois tous les deux mois au moins ;
 - AG : 3 fois par an (validation de PAV, mi-parcours, fin d'année) au moins.
- Élaborer un Plan d'action volontariste (PAV)

Pour le PAV les moments sont les suivants :

- Étape 1 : préparation du projet de PAV :
 - diagnostic participatif par l'équipe pédagogique et le CGE de l'ordre du jour ;
 - constitution de données de base par l'équipe pédagogique (veiller à la participation effective de tous les enseignants) ;
 - partage des données avec les membres du CGE.
 - identification des problèmes et recherche de solutions par le CGE ;
 - choix des problèmes prioritaires à résoudre ;
 - définition des objectifs à atteindre ;
 - identification des moyens à mobiliser ;
 - élaboration du projet de PAV.

- Étape 2 : restitution par les membres du CGE à leurs organisations de base

Le projet fait l'objet de partage et de discussions au niveau de chaque organisation de base (APE, AME, ASC, équipe pédagogique, etc.)

- Étape 3 : validation sociale du PAV en AG
- Étape 4 : transmission d'une copie du PV de l'AG et du PAV à l'IEF et à l'UCGE
- Étape 5 : exécuter le PAV
 - Procéder à la mobilisation effective des ressources (moyens humains matériels et financiers) ;
 - Désigner un responsable pour chaque activité ;
 - Faire exécuter les activités retenues dans le PAV et respecter le planning.
- Étape 6 ; gérer de façon transparente, efficace et efficiente les ressources matérielles et financières :
 - respecter les principes de gestion (transparence, efficacité, efficience, régularité des dépenses, opportunité des mouvements) ;
 - disposer d'outils de gestion à jour ;
 - rendre compte régulièrement.
- Étape 7 : assurer le suivi/évaluation de la mise en œuvre du PAV :
 - mettre en place un dispositif opérationnel de suivi ;
 - assurer le suivi interne de la mise en œuvre du PAV par le CGE ;
 - suivre régulièrement l'exécution des activités (remplir la fiche de suivi interne des activités du CGE) :
 - élaborer et partager en AG les rapports bilan à mi-parcours et annuel.
 - assurer le suivi externe ;
- Étape 8 : assurer un système de rapportage efficace.
 - Élaborer et transmission de rapports, PV, etc. à l'IEF et à l'UCGE ;
 - Collecte et remontée de données :

5.2.3 Les variables contextuelles : l'environnement des apprentissages en question

L'état des lieux révèlent plusieurs facteurs qui limitent l'accès à l'éducation pour les enfants en situation de handicap.

Au niveau local et des communautés, de nombreuses personnes, pas suffisamment informées et sensibilisées au sujet du handicap, ont des réactions négatives envers les enfants et personnes en situation de handicap.

Au niveau de l'environnement scolaire, les pratiques d'enseignement ne sont pas suffisamment adaptées aux besoins de certains enfants handicapés: elles ne sont pas assez participatives et les enseignants ne sont pas suffisamment informés au sujet du handicap ni au sujet de l'inclusion. L'environnement scolaire est souvent peu accessible et le matériel pédagogique, peu adapté: les écoles manquent souvent de toilettes et de sanitaires adaptés à certains enfants qui sont en situation de handicap. Les classes n'ont pas toujours suffisamment de lumière naturelle, ce qui est problématique pour les enfants déficients visuels. De plus, les moyens de transport vers l'école ne sont pas toujours adaptés pour les enfants handicapés.

Mieux, dans la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire, l'offre éducative pour les enfants en situation de handicap a principalement lieu dans des établissements spécialisés, situés dans les zones urbaines où les infrastructures sont plus développées. Les enfants vivant dans un environnement moins favorisé et plus rural n'ont en général pas accès à ces écoles.

Enfin, il y a un manque de politiques éducatives inclusives aux niveaux national et local. Les gouvernements ne sont pas suffisamment informés au sujet de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap et ne la traduisent pas en une politique concrète permettant de disposer d'un investissement lourd dans les infrastructures scolaires. En effet, considérant qu'un abri provisoire désigne au sens large, toute forme d'occupation de salle de classe à titre provisoire et /ou précaire, le réseau de l'élémentaire au Sénégal abrite encore un nombre important d'abris malgré les efforts du Gouvernement et de ses Partenaires.

Le caractère provisoire dépend du type d'occupation (emprunt, location, etc.) ou de la non-conformité des locaux à usage de salle de classe. Cette non-conformité est souvent liée aux matériaux de fabrication des locaux (paille ou banco,...).

Selon le tableau ci-dessous, les proportions de salles de classe sous abris provisoires sont plus importantes à Saint Louis (25,10%), à Kolda (19,64%), à Kédougou (12,82%), à Sédhiou (12,29%) à Ziguinchor (12,28%) et à Kaffrine (12,02%).

Académie	Abris provisoires	
	Nombre	%
Dakar	37	2,23%
Diourbel	333	10,91%
Fatick	284	7,00%
Kaffrine	250	12,02%
Kaolack	255	6,20%
Kédougou	130	12,82%
Kolda	599	19,64%
Louga	197	5,42%
Matam	176	7,23%
Pikine-Guédiawaye	43	2,37%
Rufisque	45	3,59%
Saint-Louis	631	25,10%
Sédhiou	515	12,29%
Tambacounda	285	11,19%
Thiès	386	6,34%
Ziguinchor	371	12,28%
Sénégal	4537	9,75%

Tableau 10 : part des abris provisoires dans les écoles publiques en 2017

Source : Campagne statistique (DPRE, 2017)

En ce qui concerne la gestion de l'environnement des apprentissages, les exclus pour raisons sociales (politique de réinsertion des talibés) y sont accueillis sur avis de techniciens assermentés en étroite collaboration avec l'équipe pédagogique. Le même schéma devrait être appliqué aux enfants en situation de handicap qui ne devront pas dépasser en nombre et en nature les opportunités réelles de prise en charge pédagogique. Ce qui reviendra à interroger les combinaisons possibles pour la taille des effectifs de classe relativement à la nature et la taille du petit groupe particulier. Ainsi par exemple, compte tenu des exigences pratiques, une classe d'inclusion scolaire ne combinera pas des besoins pédagogiques en braille, en langues des signes et en compétences orthophoniques. Il est d'ailleurs préférable d'inclure un petit groupe de mêmes besoins et d'éviter autant que possible les besoins hétérogènes. La classe inclusive:

doit avoir une configuration qui tient compte de la mobilité de tous (accoudoirs, rampes perpendiculaires et ou parallèles à pentes douces, espaces libérés ...) et des besoins de déplacements vers les supports didactiques (tableaux fixes, mobiles et à chevalet, planches, cartes murales...) ou simplement de la participation aux activités d'apprentissage et récréatives. En plus des classes ordinaires, l'école doit disposer ou bien alors accéder à des salles polyvalentes qui favorisent les exercices d'assouplissement alternatives aux longues stations assises, d'éducation sportive et de rééducation ou réadaptation fonctionnelle.

Les activités productrices telles que la boutique scolaire et le jardin ont un principal objectif qui est fondamentalement pédagogique. Elles participent à l'illustration et à la concrétisation des enseignements/apprentissages tout en renforçant les opportunités de contrôle de la qualité des produits utilisés dans l'école. Elles constituent en même une opportunité de mise en œuvre des intelligences multiples.

5.3 Chapitre 3 : la gestion opérationnelle des données

5.3.1 La démarche et la méthode : justification des choix

Les principes épistémologiques, méthodologiques et théoriques ne sont pas homogènes et ne font pas clairement consensus. Il existe plusieurs démarches et méthodes scientifiques qui ne sont pas reconnues par tous. En effet, ayant écarté à la fois les explications théologiques (phénomènes comme résultat de l'action d'agents surnaturels) et métaphysiques (agents surnaturels remplacés par forces abstraites), la recherche est basée sur le positivisme comme déterminant de l'ensemble des règles, étapes et procédures de l'objet étudié. On peut ainsi définir le positivisme comme étant le système philosophique fondé par Auguste Comte⁵⁹, ayant pour but ultime l'établissement d'un nouvel ordre social, politique et moral.

« Ce système se compose d'une philosophie des sciences dont a été extraite une méthode pour affronter les problèmes humains et qui constitue l'objet de la sociologie, science nouvelle créée par Comte. Cette philosophie devait déboucher sur l'établissement d'un système politique avec pour dessein de "systématiser l'existence humaine par la combinaison entre le sentiment, la raison et l'activité". Le positivisme prit un tournant moral à partir de 1849, ce qui supposait, dans l'esprit de Comte, de constituer une nouvelle autorité spirituelle. Dans cette optique, Comte fonda une nouvelle religion qu'il baptisa "religion de l'Humanité", garantissant le lien social indispensable aux hommes »⁶⁰.

Autrement dit, conscient qu'en sciences humaines, il n'y a pas de consensus théorique et méthodologique entre les membres de la communauté scientifique nous nous sommes attelés à identifier nos démarches, méthodes et techniques à utiliser dans cette recherche. En effet, nous entendons par démarche scientifique « un moyen pour accéder à la connaissance scientifique ». Les étapes de la démarche scientifique⁶¹ sont suivies dans cette recherche :

⁵⁹Auguste Comte (1798-1857) est un des grands philosophes du XIXe siècle, dont les ouvrages et la pensée ont influencé la vie politique française aux débuts de la IIIe république. Il est connu pour son impulsion à l'histoire et à la philosophie des sciences dans son cours de philosophie positive, et pour sa contribution à une nouvelle discipline, la « sociologie ».

⁶⁰ En ligne : <http://augustecomte.org/auguste-comte/diffusion-du-positivisme/> consulté le 31-12-2015

⁶¹ En ligne : http://st.creteil.iufm.fr/repErès/demarche_scientifique.htm 31-12-2015

« À partir d'observations on pose une question qui n'a pas de réponse évidente. On élabore des hypothèses, éléments de réponse provisoires au problème posé, qu'il va falloir vérifier...L'activité de recherche peut se faire de quatre façons différentes. La voie choisie caractérise la démarche scientifique : par exemple, lorsque la voie choisie est l'expérimentation, la démarche est dite expérimentale etc. L'une ou l'autre de ces démarches peut être plus ou moins pertinente pour résoudre un problème scientifique donné. En fait il est souvent utile d'avoir recours à plusieurs d'entre elles :

- la démarche d'observation : utilisée en biologie ou en astronomie;
- la démarche expérimentale : utilisée en physique (matière, optique ...);
- la démarche documentaire : adaptée à toutes les disciplines;
- la démarche de modélisation, le modèle n'étant pas toujours satisfaisant et ayant des limites.

On collecte les résultats obtenus à partir de (ou des) activité(s) de recherche. On interprète les résultats obtenus. On élabore une conclusion. L'analyse des résultats obtenus doit permettre :

- d'induire si nécessaire de nouvelles activités de recherche;
- de valider l'hypothèse et de répondre à la question posée ou;
- d'invalider l'hypothèse et d'en proposer si besoin une nouvelle à étudier ».

La mise en forme particulière de la démarche à cette recherche ou méthode de recherche se tient dans trois principales.

Une première partie est consacrée à l'épistémologie (étude des études choisies) pour faire l'état des connaissances du domaine de recherche. C'est une analyse de contenu en tant que méthode de classification dans diverses catégories d'éléments de documents traités en vue de comprendre davantage le sens exact et précis des concepts fondateurs de la recherche. Les avantages perçus résident à la possibilité de diversifier, de comparer et d'approfondir la connaissance du domaine afin de neutraliser les risques de subjectivité qui modifie la cause fondamentale: la défense de la vérité. Pour ce faire, l'objectif est une quête permanente d'objectivité, c'est-à-dire, la modification ou la destruction de nos propres vérités si la réalité les dément en même temps que nos préjugés et croyances face à l'observation du réel.

À la seconde partie, l'analyse de contenu a aussi éclairé le choix de la technique appliquée à la démarche. La démarche hypothético-déductive est illustrée par l'hypothèse posée d'un déficit de convergence entre les systèmes d'information dans leurs objets et les politiques publiques d'éducation inclusive. La partie décrit les contours des concepts clés avant d'éclairer la

méthodologie de collecte de données devant aboutir à des résultats analysés et assortis de recommandations basées sur des pratiques situées.

L'outil de collecte des données cible les seize 16 Inspecteurs d'académie du pays qui transmettent au MEN les données de chaque région. Le rôle de chaque académie est de consolider les rapports des inspecteurs de l'éducation et de la formation qui sont au nombre de (59) et ceux des directeurs de centres régionaux de formation des personnels de l'éducation qui sont au nombre de 16 ; un centre par académie. Au niveau du MEN, chaque niveau d'enseignement a un point focal qui centralise et élabore le rapport de direction en intégrant les données des offres alternatives (non formel, daara et franco-arabe). Ce document est envoyé à la DPRE qui sort un rapport final annuel. Cette variable catégorique indépendante est exhaustive avec un seuil de couverture de l'échantillon à 100% (110 personnes). Toute la chaîne est interrogée directement et ou indirectement par le biais des nouvelles technologies de communication. Des réponses sont fournies et classées en famille d'acteurs. L'étude y ajoute les informations venant des collectivités locales, des associations de parents d'élèves et de certaines organisations non gouvernementales actives dans l'éducation au Sénégal. Les quatre uniques inspections d'académie qui abritent des expériences d'éducation inclusive ayant un ancrage institutionnel constituent la zone focale de la population totale de l'étude qui s'élève à 1831 personnes. La réalisation totale est de 81,58%, soit un nombre de réactions qui s'élève à 1197 réponses. La cible initiale pour les variables catégoriques dépendantes est de 1721 personnes et la cible réalisée est de 1087 réponses reçues soit un taux de réalisation 63,16% pour cette variable et 100% (110 personnes et 110 réponses) pour les variables catégoriques indépendantes. Ces dernières regroupent les acteurs qui détiennent le pouvoir de décision dans la politique d'éducation inclusive (Représentants de directions de niveau d'enseignement, Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation, Responsables de la formation des enseignants). Celles dépendantes sont constituées d'unités contributives à l'atteinte des objectifs de la politique d'éducation inclusive (Collectivités territoriales, Enseignants, associations d'adultes et d'enfants, adultes en formation, comités de gestion, APE et ONG). Ces variables sont choisies à travers un échantillonnage non probabiliste justifié par l'existence ou l'inexistence d'une expérience vécue en éducation inclusive des enfants en situation de handicap. Ces variables sont identifiées dans les quatre académies que sont Pikine-Guédiawaye, Rufisque, Louga et Kaolack.

S'agissant de la troisième partie qui concerne l'analyse et la discussion des résultats, elle se fait à l'aide du logiciel Excel dans une organisation du travail calquée sur la WBS (Work Breakdown Structure) qui est la structure hiérarchique des tâches du projet de gestion de la

recherche. En ce qui concerne la faisabilité, le guide s'entoure de précautions pour anticiper les interrogations des personnes sollicitées. Quant à la soutenabilité, nous sommes rassurés par le fait que l'entrevue n'est pas chère, c'est un mode d'investigation souple et facile à utiliser et convient à notre finalité en tant que professionnel du domaine. Mieux, l'exploitation des outils numériques qui a permis une application simple donnant immédiatement le résultat qualitatif des réponses fournies a facilité le taux satisfaisant de réaction de la cible totale (81,58%). Les limites prévisibles à neutraliser sont l'éventualité de maîtrise des phénomènes étudiés et les risques d'influence de l'interviewer.

S'agissant de l'approche dans l'analyse des données, elle est menée avec une conscience de l'éventualité d'émergence de préoccupations particulières relatives à l'interviewer, à l'interviewé ou alors au contexte de l'opération. Les méthodes d'échelle servant à quantifier du qualitatif sont utilisées. En guise de rappel, il y a 4 méthodes principales:

- l'échelle nominale (est un processus simple de codification quantitative, il s'agit d'attribuer un chiffre à une donnée qualitative. Les catégories de cette échelle doivent être exhaustives et mutuellement exclusives) ;
- l'échelle ordinale (Les catégories sont ordonnées selon une gradation de la variable ou de la caractéristique choisie dont les valeurs choisies sont arbitraires. L'attribution d'un nombre à une catégorie de phénomènes est arbitraire ;
- l'échelle à intervalles. Elle est semblable à une échelle ordinale, sauf que l'écart entre les nombres est de grandeur égale et d'une unité connue ;
- l'échelle de Likert. L'intervalle entre les mesures ne renvoie à aucune unité de mesure connue car elle est produite par le chercheur et elle doit être constante.

La synthèse des différentes réactions a permis d'obtenir un tableau de 24 fiches à exploiter.

N° Fiches	DESIGNATION
1	Synthèse réponse des enseignants non formés
2	Synthèse réponse des inspecteurs non formés
3	Synthèse réponse des centres de formations d'enseignants
4	Synthèse réponse des collectivités territoriales
5	Synthèse réponse des responsables d'enseignement moyen secondaire général
6	Synthèse réponse des enfants dits normaux

7	Synthèse réponse des comités de gestion d'école
8	Synthèse réponse des chercheurs : exemple d'une thèse soutenue en 2019
9	Synthèse réponse des responsables enseignement daara
10	Synthèse réponse des responsables enseignement non formel
11	Synthèse réponse des responsables d'enseignement élémentaire
12	Synthèse réponse des inspecteurs non formés
13	Synthèse réponse des responsables de formation des enseignants
14	Synthèse réponse des responsables de la planification et réforme de l'éducation
15	Synthèse réponse des responsables d'enseignement préscolaire
16	Synthèse réponse des élèves en situation de handicap
17	Synthèse réponse des responsables d'enseignement franco-arabe
18	Synthèse réponse des ONG œuvrant en éducation inclusive
19	Synthèse réponse des services affaires sociales
20	Synthèse réponse des élèves-inspecteurs et inspecteurs non formés
21	Synthèse réponse des professeurs
22	Synthèse réponse des responsables d'organisation de personnes en situation de handicap
23	Synthèse réponse des parents d'enfants en situation de handicap
24	Synthèse réponse des enseignants formés

Tableau 11 : fiches récapitulatives des réponses des familles d'acteurs interrogés

La conclusion qui est une synthèse et non une réponse définitive toute faite peut aussi contenir de nouvelles connaissances produites par la recherche. La probabilité forte que cette recherche-ci arrive à ce point justifie l'option d'envoyer un rapport final de recherche aux interviewés

pour mieux valider le travail et mais aussi comme manifestation d'une marque de reconnaissance. D'ailleurs, l'objectif terminal étant l'utilisation des résultats de l'étude pour une amélioration de la politique publique, la plupart des personnes interrogées auront accès au livrable final.

Nous nous sommes appliqués la WBS ⁶² parce que cette recherche n'échappe pas aux règles générales d'un projet. La conception de la WBS passe par :

- « l'établissement d'une liste des résultats de travail (livrables) les plus importants du projet ;
- la division (si nécessaire) de ces livrables en sous-ensembles ;
- pour chaque livrable et sous-ensemble, le listage des activités qui sont nécessaires à sa réalisation ;
- la possibilité de diviser ces activités en sous-activités ».

L'étude des Connaissances, Attitudes et bonnes pratiques (KAP) concernant les enfants en situation de handicap au Sénégal est abordée ici par le biais d'un guide d'entretien croisé au questionnaire en version virtuel. Par le biais des discussions de groupe et des entretiens semi-structurés avec tous les acteurs, dont parents, bénéficiaires directs, décideurs et membres importants de la communauté, des informations seront collectées et positionnées des « KAP ». Nous interrogerons systématiquement l'évolution du CAP au fil du temps et des études antérieures. En plus de la capitalisation de ces CAP, la valeur d'une telle étude réside aussi dans l'opportunité de prospecter une modélisation d'un système de « redevabilité sociale » entendue dans le sens d'une esquisse prospective du rôle de la société civile dans une plus forte responsabilisation des autorités scolaires pour un dispositif adapté.

Un tel dispositif indique les stratégies d'une supervision des acteurs administratifs de l'école par les citoyens dans le souci de contribuer à une meilleure gouvernance, une meilleure efficacité à travers une amélioration du service public et une prise de responsabilité en cas d'émergence de facteurs d'exclusion tels que les violences en milieu scolaire.

Les limites prévisibles mais neutralisées sont l'éventualité de représentations de connaissances empiriques relatives aux phénomènes étudiés et les risques d'influence de l'interviewer. Etant conscient d'un statut de fonctionnaire assermenté dans le domaine, un contact indirect avec la cible autorité scolaire avertie a permis de neutraliser certains biais. L'utilisation d'un tableau croisé dynamique est tout aussi une stratégie d'optimisation et d'objectivation des réponses

⁶² En ligne : http://www.gestiondeprojet.net/articles/planification_projet.html consulté le 31-12-2006

pour les tendances qualitatives analysées. L'option d'envoyer un rapport final de recherche aux interviewés pour mieux valider le travail et pour manifester une marque de reconnaissance constitue une des formes de communication à côté des rencontres de partage de toutes natures (colloque, panel, articles etc.).

S'agissant de l'outil de collecte de données proprement dit, le programme informatique utilisé est le logiciel Excel. Par essence, le logiciel permet de réaliser des tâches comptables et financières grâce à ses applications pour créer et travailler avec des feuilles de calcul. Les dimensions comptabilité et finances intégrées dans l'application ont permis une analyse quantitative et qualitative de données provenant d'une série de questions assorties d'avis pré-positionnés. Il s'agit de recueil d'informations sur cinq (5) rubriques qui permettent de dresser un portrait de la politique territoriale d'éducation inclusive.

La première série de 36 questions est relative aux contenus du curriculum que les enseignants déroulent en situation d'enseignement apprentissage. Le choix du curriculum s'explique par l'option récente de l'État qui a privilégié l'entrée par les compétences qui suppose une conception holistique de l'éducation et la définition d'un profil en termes de compétences à maîtriser à la sortie du système éducatif.

En effet, l'objectif escompté et officialisé est de :

- donner du sens aux apprentissages ;
- permettre à l'apprenant de mobiliser ses acquis à l'image de ce qui se fait dans la vie ;
- certifier les acquis en termes de résolution de situations problèmes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire ;
- rendre les apprentissages plus efficaces ;
- réduire l'échec scolaire :
 - ✓ en garantissant une meilleure fixation des acquis ;
 - ✓ en maximisant leur réinvestissement ;
 - ✓ en établissant des liens entre les différents savoirs, savoir-faire et savoir être

Dans le référentiel de compétences des CRFPE, la compétence est reconnue comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources (connaissances, savoirs d'expérience, de schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir- faire...) en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

- Elle est complexe et intégratrice.
- Elle est finalisée (utilité sociale).
- Elle est évaluable.

- Elle est liée à une famille de situations.

Ledit référentiel a cité la définition du concept « curriculum » de Gaston De Landsheere qui dit que « Le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation, les matériels didactiques, les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. » (Cf. extrait référentiel CRFPE/Sénégal).

Les objectifs de la politique de formation des enseignants justifient les contenus de l'enquête par fichier Excel aux contenus qui permettent d'avoir la perception de la politique d'éducation par les acteurs responsables de la mise en œuvre et par les bénéficiaires directs et indirects.

Deux modes de communication sont utilisés pour les savoirs stabilisés dans cette recherche. Il s'agit de la communication écrite qui mènera assurément à la publication de livres et d'articles et la communication orale qui continue à se manifester par les panels, cours pour des enseignants en formation, colloques et autres rencontres de partage. Les contenus déjà présents et futurs ont justifié le tour d'horizon sur les concepts pour faciliter l'intercompréhension et la crédibilité. Malgré une tradition de réflexion sur la communication qui remonte à l'Antiquité, on a coutume de considérer que la linguistique porteuse de ce domaine ne s'est constituée comme discipline scientifique qu'au début du XX^e siècle⁶³. On invoque souvent le nom de Ferdinand de Saussure comme étant celui du « père fondateur » de la linguistique moderne. Saussure a en effet été le premier à proposer une réflexion théorique générale sur le langage et sur les conditions de son étude, permettant ainsi l'instauration progressive d'une véritable démarche scientifique. Jusque vers le milieu des années 1960, la linguistique structuraliste se présentait comme la « discipline pilote » des sciences humaines ». Des études et conclusions scientifiques antérieures et postérieures à Saussure, l'on retient bien la constance du schéma de la communication qui met en prise un destinataire et un destinataire relié par un canal de communication. Ce canal de communication qui transmet le message a subi dans le temps toute une révolution ayant abouti aux technologies de l'information et de la communication. Il est important de noter pour cette recherche l'utilisation de ces TIC durant toutes les phases du projet de recherche à la présentation et diffusion des résultats. La particularité de la recherche est l'objectif central d'arriver à un système d'information qui insinue ce schéma de la communication qui rend virtuels les émetteurs et les récepteurs et

⁶³ En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistique-theories>

permet un captage du message et son stockage en des endroits d'une accessibilité concertée. Comme le dit l'adage, la vérité étant « transcendante puisqu'elle se montre, mais ne se dit pas ⁶⁴ », la communication avec cette recherche consiste à montrer l'absence de données transformables en indicateurs sur les politiques d'éducation inclusive des élèves en situation de handicap. Naturellement, l'hypothèse d'un dysfonctionnement à découvrir est une autre manière de poser la question de recherche pour insinuer les mesures correctives souhaitables. Pour reprendre cette idée :

« Les crises sont à nos sociétés ce que les casse-têtes sont à la science : quand la science tombe dans une impasse,, cela veut dire qu'elle s'est trompée de direction dans le labyrinthe du monde, quand une société connaît une crise, cela veut dire de même qu'elle n'a pas perçu un de ses dysfonctionnements et qu'il lui faut le découvrir » (Thiry, 1996 p 144-145). De même, considérant l'école comme le reflet de la société, le système éducatif à l'étude se doit de découvrir les raisons fondamentales du dysfonctionnement ; ce qui sera l'objet récurrent de la communication autour de la thèse : « *quels que soient ses résultats — que l'hypothèse de recherche soit confirmée, infirmée ou reformulée —, toute recherche scientifique aboutit à l'obligation d'entreprendre de nouvelles recherches. Ainsi, la recherche scientifique est-elle par définition un cycle sans fin, chaque recherche suscitant un ou plusieurs questionnements nouveaux* » (Robert R. T. et Perrier, Y. 2006). La valeur ajoutée de cette recherche sera l'incitation à une réflexion plus attentive aux différents types de handicap et à la transformation des données en indicateurs décisionnels.

Ces données sur la vie des personnes en situation de handicap soulèvent aussi des considérations d'éthique pour des raisons multiples et variées. En exemple, historiquement parlant, les

⁶⁴ « *Il n'y a pas de critère du vrai, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de définition universelle de ce qu'est la vérité – définition que nous pourrions consigner par exemple dans un dictionnaire. La vérité n'est pas un concept exprimable. On ne peut définir la vérité qu'en citant une collection de propositions vraies. La vérité est donc un concept transcendant, si par transcendant on entend tout concept dont on sait qu'il recouvre une réalité sans pouvoir la définir autrement qu'en en montrant des exemples* »

« Il n'y a pas de vérité première, il n'y a que des erreurs premières » (Bachelard).

Il n'y a pas non plus de vérité dernière (absolue). Toute connaissance est rectification de nos erreurs et approximation de la vérité (Bachelard), « vérisimilitude » (Popper).

En ligne ; <http://www.ac->

[grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/verite/esp_prof/synthese/verireal.htm](http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/verite/esp_prof/synthese/verireal.htm)

personnes en situation de handicap et particulièrement les enfants, étaient totalement exclus de la société parce que considérés comme impurs ou victimes d'une malédiction divine. Certains d'entre eux étaient tués dès la naissance, ou utilisés par des mendiants qui accentuaient le handicap pour mieux attirer la compassion. C'est au début du Moyen-âge que les « Hôtel-Dieu » et autres hospices sont mis en place pour accueillir les infirmes, les pauvres et les miséreux de la société. Le handicap et la situation de cette catégorie de la population suscite la peur, c'est pourquoi la société répond au besoin de s'occuper de la différence par l'enfermement.

L'étude intègre cette dimension sociétale qui est plus marquée dans les sociétés moins industrialisées qui sont encore aux contacts de survivances ancestrales encore vivaces. C'est pourquoi, une autorisation administrative d'utiliser les données scolaires est expressément demandée aux inspecteurs d'académie qui abritent les écoles de focalisation. Les parents aussi sont mis à l'aise par les micros compétences linguistiques qui sont sollicitées pour éviter tout soupçon d'usage en dehors du code éthique des ethnies locales.

Le sous chapitre suivant précise l'outil de collecte de données et décrit les fondements théoriques de la technique d'entrevue directe et indirecte choisie. Elle débouche sur la présentation de la planification opérationnelle du déroulement de l'étude.

5.3.2 La technique et l'outil de collecte des données : le guide d'entretien et le questionnaire

Cette partie fait le point sur les outils d'investigation du vécu quotidien des enfants en situation de handicap en milieu scolaire à la lumière des orientations mondiales. Il s'agit pour l'essentiel d'une collecte de données sur les conceptions et les perceptions auprès d'un échantillon de leaders et simples acteurs de la communauté qui s'occupent des enfants en question. Les contenus de l'enquête menée découlent des différentes perceptions de l'éducation inclusive exposée dans la première partie notamment en son point état des savoirs ou revue de la littérature sur le concept fédérateur.

Les outils de collecte constitués d'entrevues assorties de guides d'entretiens couplés d'observations directes et indirectes descriptives de l'environnement holistique des apprentissages permettent une approche de quantification du qualitatif relatif aux Connaissances, Attitudes et Pratiques (CAP ou KAP).

L'entrevue est un mode d'investigation basé sur une communication verbale à but précis. Elle ambitionne ici de corroborer ou de réfuter l'hypothèse grâce à des échanges verbaux entre intervieweur et interviewé. Elle constitue le support de communication. Parmi les 5 types d'entrevues (R. R Tremblay et Y. Perrier, 2006) ⁶⁵ nous avons choisi l'entrevue centrée qui

⁶⁵Il y a 5 types d'entrevues, qui sont classés selon le degré de liberté des interlocuteurs et la profondeur des informations:

- 1- L'entrevue clinique laisse une grande liberté à ses interlocuteurs et donne des informations profondes. Elle n'est pas très pertinente dans une recherche
- 2- L'entrevue en profondeur a pour objectif de diagnostiquer et étudier la motivation. La liberté est grande mais limitée par quelques thèmes centraux. Elle analyse le contenu manifeste et latent. Rarement pertinente lors d'une recherche à l'exception du récit de vie
- 3- L'entrevue centrée laisse une grande liberté à l'enquêteur et l'enquêté, elle est utile pour une démarche hypothético-déductive. Les données sont soumises à une analyse de contenu.
- 4- L'entrevue à questions ouvertes limite la liberté de l'enquêteur tout en laissant une grande marge à l'enquêté.
- 5- L'entrevue à questions fermées est utilisée pour des analyses quantitatives de données. La liberté est très faible et les informations peu profondes. Les questions et réponses sont standardisées

En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/52959845.pdf>, consulté le 25 décembre 2018

laisse une grande liberté à l'interviewer et l'interviewé. En somme, la question principale de cette recherche « y-a-t-il convergence entre le système d'information du MEN/Sénégal et la politique publique d'éducation inclusive » corrélé à notre statut d'acteur de ce même MEN nous a conduit à choisir une démarche descriptive et participante surtout quand il s'agit d'interactions avec des structures et ou de personnes contributives à l'atteinte des objectifs en éducation. En effet, la démarche choisie s'est inscrite dans un processus de validations par le directeur de thèse d'un ensemble d'outils de collecte de données : synthèse de lectures, observations participantes et entrevues assorties de guides d'entretiens.

Ensuite, une phase-terrain consistant pour l'essentiel en une mobilisation d'indicateurs de savoirs, attitudes et pratiques est menée dans ces circonscriptions qui expérimentent l'éducation inclusive sous la coordination de la Direction de l'Enseignement Élémentaire. L'échantillonnage est ainsi non probabiliste tant pour les variables qualitatives que pour celles quantitatives. Nous collectons des données à partir des guides d'entretien qui sont plus commodes comme le souligne J. A. Russel : « *pour recueillir des informations, l'un des moyens les plus commodes consiste simplement à interroger quelqu'un qui sait ce que vous avez envie de savoir* » (Russel, 2000,) .J. A. Russel nous rappelle que « *questions-réponses constituent les fondements de l'entretien, qui est dès lors le plus sociable de tous les procédés d'investigation puisqu'il institue un des processus d'interaction et de communication entre deux individus dont l'un sollicite des informations auprès de l'autre et l'interroge à cet effet. Celui qui conduit un entretien et celui qui s'y prête sont en relation directe, souvent face à face, tout au moins de vive voix si le téléphone est utilisé. C'est ce qui distingue l'entretien d'un questionnaire administré par écrit, même si les questions posées et les réponses obtenues sont identiques* » (Russel, 2000, p137)

À cet outil s'ajoutent des observations directes descriptives de l'environnement des apprentissages, l'observation étant un mode d'investigation direct en milieu naturel. L'observation est « une sélection, provocation, enregistrement et codage de l'ensemble des comportements et environnement qui s'appliquent aux organismes in situ et qui conviennent des objectifs empiriques ». Les précurseurs de cette méthode sont Malinowski et Mead⁶⁶. Les

⁶⁶ J. POIRIER, « MALINOWSKIBRONISLAW - (1884-1942) », Encyclopædia Universalis
En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bronislaw-malinowski/> consulté le 6 janvier 2016

DE COPPET D., « MEADMARGARET - (1901-1978) », Encyclopædia Universalis
En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/margaret-mead/>, consulté le 6 janvier 2016.

observations directes consistent à une structuration de constats sans guide pré établi des attitudes d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans les trois milieux d'éducation : la famille, le groupe des pairs et l'école. Les observations de la population d'écoliers ciblés se feront en ayant en repérage les infrastructures, les mobiliers, les supports et matériels didactiques, les personnels enseignants et les personnels d'appoint dans le sens déjà soutenu : « *l'observation directe peut être menée sans recours à des instruments interposés entre le chercheur et son objet d'étude. Elle suppose un travail d'enregistrement par l'œil et par l'oreille* ». (Fournier et Arborio, 1999). En effet, des images et tableaux illustratifs sont constamment utilisés pour atténuer la subjectivité inhérente à l'observation comme outils de recueil de données. Ces observations qui sont susceptibles d'être biaisées du reste par notre statut d'acteur direct dans la politique d'éducation sont confortées par les informations particulières des groupes cibles et témoins ces dernières pouvant être différentes de celles issues des rapports nationaux. Puisque choisir un mode d'investigation, c'est aussi décider comment observer la réalité étudiée, les unités statistiques investies de pouvoir de décisions ou celles contributives aux objectifs éducatifs sont abordées par échantillonnage non probabiliste. Le guide d'entretien conçu à cet effet comporte des questions ouvertes et fermées assorties de choix de réponses préformées. On distingue trois usages de l'entretien à savoir « *l'entretien à usage exploratoire, l'entretien à usage principal et l'entretien à usage complémentaire* » (Gotman et Blanchet, 1992). Tous les trois seront utilisés au cours de cette étude tout en restant dans la logique d'un échantillonnage non probabiliste⁶⁷. L'option est le choix d'un entretien structuré. La justification est qu' « *un entretien structuré comporte souvent quelques questions ouvertes, mais il est surtout constitué de questions fermées, en d'autres termes de questions accompagnées de réponses préformées. Des questions fermées peuvent se présenter sous des aspects variés, mais leur caractéristique principale est de proposer pour chaque question une série limitée de réponses possibles parmi lesquelles l'interviewé est invité à choisir celle qui lui convient le mieux* » (Gotman et Blanchet, 1992, p.147). Comme le souligne J. A. Russel,

URL

⁶⁷L'échantillon est un sous-ensemble d'éléments d'une population donnée et une technique d'échantillonnage est un sous-ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon. Les techniques non-probabilistes sont caractérisées par:

- un choix des unités qui ne relève pas du hasard
- l'ignorance du degré de représentation

« Un tel entretien peut se dérouler en divers endroits : là où habite la personne interrogée, là où elle travaille, dans le laboratoire ou le bureau de l'interviewer ou encore au téléphone ou par correspondance ; en tout cas les questions et les moyens qui les entourent ont été élaborés à l'avance ».

Le guide d'entretien de cette étude qui « *est là pour aider l'intervieweur à s'assurer que tous les thèmes prévus seront bien abordés à un moment où l'autre au cours de l'entrevue* » (Russel, 2000) est ainsi élaboré :

- 1- une première série de questions ambitionne de circonscrire la perception du handicap et des politiques publiques d'éducation en faveur des enfants en situation de handicap ;
- 2- une deuxième série aborde les discriminations positives et négatives envers les enfants en situation de handicap ;
- 3- la dernière aborde les stratégies d'inclusion scolaire et sociale et le système d'information de la gestion de chaque école ;

La formulation des questions et des contenus s'inspire largement des indications du rapport du Groupe de Washington qui a publié une série de questions résumées dans un rapport : « *Le rapport (...) décrit en particulier les travaux menés par le Groupe de Washington sur la mise au point et à l'essai de questions relatives aux handicaps, destinées à être utilisées dans le cadre de recensements et d'enquêtes, ainsi que les travaux menés conjointement avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) aux fins de la conception et de la mise à l'essai de questionnaires portant sur les problèmes de fonctionnement et le handicap chez l'enfant* ». ⁶⁸

En prélude à l'entretien, les mesures préalables consistent à décliner les objectifs et les desseins. L'objectif est de mettre l'interviewé à l'aise sur le caractère confidentiel de toute information jugée sensible: C'est pourquoi les questions et les relances sont prévues de façon à les rendre aussi claires que possible. Le guide cherche ainsi à anticiper toutes les interrogations que les personnes sollicitées pourraient se poser ou poser directement en ce qui nous concerne nos desseins.

Les précautions prises consistent à :

- avoir une liste de questions pertinentes, liées au cadre théorique opérationnalisé
- poser des questions claires ;
- se préparer, faire attention à l'apparence pour être à l'aise;

⁶⁸ En ligne : <https://unstats.un.org/unsd/statcom/doc12/2012-21-WashingtonGroup-F.pdf>
consulté le 20 avril 2016

- choisir un lieu adéquat selon la cible;
- faire preuve de compréhension et d'empathie;
- assurer l'anonymat lorsque c'est nécessaire.

L'effort d'être sympathique, objectif et intéressé est observé même si un chercheur en sa qualité d'humain a des intérêts et des partis pris liés à son objet d'étude. Il lui est très difficile de garder la neutralité et l'objectivité nécessaires en bien des circonstances. Quand le chercheur est impliqué comme sujet devant l'objet, « *il est tout de même possible d'être objectif, il faut juste respecter le principe de neutralité axiologique, c'est-à-dire que le chercheur se contente de faire des jugements de fait et évite les jugements de valeurs* » (Russel, 2000).

Le questionnaire est sous la forme d'une application Excel qui regroupe des séries de questions dont les réponses renvoient à des graphies en code couleurs assorties d'un tableau de pourcentages désagrégés. Le résultat donne les détails et la position générale de l'interviewé par rapport aux séries de questions mais aussi par rapport à la problématique posée.

Les interviewés répondent à cinq (5) séries de questions ainsi intitulées :

- inclusion dans les enseignements ;
- attitudes des enseignants ;
- environnement scolaire (accessibilité) ;
- perspectives d'autonomisation ;
- politiques et stratégies.

Ces séries de questions qui partent de l'enfant en ciblant son intérêt supérieur à l'école (inclusion dans les enseignements) permettent de dresser un portrait de l'opérationnalisation territoriale des politiques et stratégies d'éducation inclusive. Comme le dit Gardou, la politique de scolarisation des enfants en situation de handicap vise à ne pas faire de l'école « (...) *un paysage élitiste, où l'on tend à sélectionner dès le plus jeune âge et à dévaloriser les parcours atypiques* » (Gardou et Crouzier, 2005). Chaque série est élaborée en se basant sur les savoirs cités en première partie. Il s'y agit d'interroger les attitudes des enseignants en situation de « cœur de métier » puisque, comme déjà indiqué dans l'état des savoirs, l'éducation inclusive peut être définie comme « *un dispositif éducatif dans lequel les enseignants ont la qualification et les ressources nécessaires pour recevoir et inclure dans la classe ordinaire de l'école du quartier tous les élèves du même âge dans leur diversité et les*

caractéristiques particulières (...) tout en valorisant les relations sociales horizontales et verticales dans la communauté scolaire »⁶⁹.

Naturellement, l'environnement holistique des apprentissages est interrogé sur des aspects qui prolongent les enseignements-apprentissages jusqu'à la société en se basant sur le fait que « (...), les écoles inclusives peuvent changer les attitudes sur la différence et créer les bases d'une société non discriminatoire, une société inclusive » (Gardou 2012).

En effet, la première série sur les contenus du curriculum est élaborée conformément à l'idée précitée affirmant que l'éducation inclusive « *cherche à produire un modèle progressif et systémique d'inclusion scolaire au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel d'apprentissage et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève, sont fondées sur la preuve disponible* »⁷⁰.

La seconde série étudie les connaissances attitudes et pratiques des enseignants et membres du corps de contrôle de l'éducation nationale. Une troisième série capte l'information sur l'environnement des apprentissages pour mieux renseigner l'accessibilité des lieux et des savoirs scolaires. Elle est suivie par la quatrième série les perspectives en termes d'autonomisation des élèves en situation de handicap et de gestion de la communication pour un changement de comportements dans le cadre de la politique publique globale. La cinquième série traverse les enseignements-apprentissages et aborde les dimensions administratives de l'évaluation de l'enseignant agent de l'État par les membres du corps de contrôle qui ont des outils dédiés.

Les familles d'acteurs interrogés ont permis l'exploitation d'un nombre réduit de fichiers Excel et de notes de synthèse d'entretiens en individuels et en focus group. Le temps mis dans cette recherche (2014-2019) et l'expérience dans le domaine ont permis une observation participative éclairée par une participation active dans presque la totalité des recherches récentes dans le domaine. Le tableau suivant dresse la liste des familles d'acteurs interrogés.

⁶⁹En ligne : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>

⁷⁰ En ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/DefinitionDeLinclusion.pdf> (sans signature de l'Auteur)) consulté le 28-12-2014

Service responsable formation
Directions d'enseignement
Direction responsable environnement physique des écoles (DCS)
Responsables commission éducation en collectivités territoriales
Représentants partenaires (ONG, agences onusienne
Organisations de personnes en situation de handicap
Formateurs CRFPE
Services santé et action sociale
Corps de contrôle des enseignements du MEN (IA, IEF)
Professeurs du moyen-secondaire
École doctorale
Élèves-inspecteurs
Enseignants en écoles inclusives
Enseignant en école classique
Élèves en écoles inclusives et classiques
Membres association de parents

Tableau 12: les familles d'acteurs interrogés

.La mobilisation des matériaux a débuté en juin 2011, date de dépôt du projet de thèse. Elle a pris forme en novembre 2014 même si le travail s'est réalisé dans un cycle ouvert de recherche et de stabilisation de nouveaux matériaux. Le planning de la recherche est établi conformément au chronogramme suivant :

- Mobilisation des matériaux (Juin 2014, Novembre 2018) ;
- Elaboration du protocole (Novembre à Décembre 2018) ;
- Prétest et administration (Janvier à Mars 2019) ;
- Apurement et traitement des données (Avril à Mai 2019) ;
- Interprétation et analyse (Juin 2019) ;
- Correction et dépôt (Juillet à Septembre 2019) ;
- Présentation des travaux de recherche (Décembre 2019).

5.3.3 La position du chercheur : une exigence d'objectivité dans un univers de motivations relatives à un passif social et professionnel

Du mois d'octobre 1989 à nos jours, une occupation professionnelle continue dans le domaine de l'éducation avec comme zone de concentration le cycle fondamental donne une position de chercheur aux multiples casquettes. Du statut d'instituteur des provinces à la capitale du Sénégal, Dakar, je me suis occupé des enfants de sept (7) à douze (12) ans durant six (7) années scolaires et des enfants de trois (3) à sept (7) ans durant trois (3) années scolaires. Ce segment temporel de douze (12) ans (1989-2001) renferme les parties essentielles de mon engagement professionnel ayant abouti à cette recherche démarré après huit (8) années de fonction d'inspecteur de l'enseignement élémentaire coordonnateur de l'éducation inclusive et spéciale au MEN du Sénégal. Ce segment temporel a cependant des contextes précédents et subséquent assez informatifs qui méritent d'être exposés parce qu'ayant été très tôt bien saisis pour minimiser les degrés de subjectivité d'un sujet en prise avec un objet depuis l'aube de ses temps. En vérité n'eut été la vigilance et la pertinence d'un encadrement rapproché d'un directeur de recherche fin analyste, le subjectif aurait été plus marqué même si Annie Barrons dans « Le secret de la manufacture de chaussettes inusables » (2015) affirme que « Chacun de nous voit une histoire donnée à travers le prisme de sa propre subjectivité. Nous sommes incapables de nous montrer objectifs ». « Mais l'objectivité n'est pas la neutralité. L'effort de compréhension n'a de sens que s'il risque d'éclairer une prise de parti. Je prendrai donc parti pour finir. ». Citations Actuelles III, Chroniques algériennes, 1939-1958 (A. Camus)

Tout d'abord, 1989 se présente à moi comme une année prestigieuse ayant entièrement répondu à toutes mes attentes : seul candidat de mon collège au concours des instituteurs avec un dossier sous réserve, je réussis à la fois à me hisser au premier rang des candidats de mon jury de BFEM et au concours d'entrée dans les écoles normales régionales pour une formation professionnelle de quatre (4) ans. Le seul regret à l'époque était la suspension de l'apprentissage de l'anglais qui était l'une des disciplines qui me passionnait après les disciplines scientifiques.

Ensuite, juste après trois (3) années d'exercice des fonctions d'instituteur, une inscription au BSI-Dakar en cours intensifs d'été en vue de l'obtention du BEPA me permit d'accéder à une offre de formation et de perfectionnement en didactique de langues. Cette passion des études me mit en contact avec une méthode dite verbo-tonale de correction phonétique. Un intérêt particulier et des investigations passionnées sur le module « rééducation des enfants sourds-muets » est aujourd'hui la raison saisissable de mon engagement auprès des enfants en situation de handicap. Une contribution critique fruit d'une recherche-action transmise à l'institut

d'études et d'actions pour le développement de l'éducation (INEADE) sur les limites du manuel de langage mis à la disposition des instituteurs de la première étape eut comme effet ma mutation au Centre Verbo-Tonal de Dakar, la seule institution publique qui s'occupe d'enfants sourds-muets. A ma troisième année de fonction, je réussis au concours de recrutement des inspecteurs de l'enseignement élémentaire. Mes deux dossiers de recherche ayant porté sur la problématique de la scolarisation des enfants sourds, le MEN m'a retenu à la fin de ma formation pour appuyer l'équipe de gestion d'un programme national de développement de l'« éducation intégratrice ».

Bien avant ce contact professionnel avec le monde des personnes en situation de handicap, je suis aîné issu d'un couple de grands-parents paternels aveugles. Je me rappelle encore de mon statut d'enfant conducteur de ma grand-mère paternelle.

En résumé, au long de ma carrière, j'ai vécu diverses expériences dans le public tout comme dans des ONG. J'ai enseigné du préscolaire au moyen général en passant par l'enseignement spécialisé avant de devenir Inspecteur après une formation de quatre années à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF). Ce qui revient à dire que j'ai cumulé huit (8) années de formation, hormis notamment les nombreux séminaires et stages. Parallèlement, j'ai acquis une expérience pluriculturelle éclairée par des études aux départements d'anglais et de linguistique de l'UCAD et souvent facilitée par les voyages avec la KOICA, l'ASDI, l'Unesco/Breda, Save the Children, Sightsavers, Handicap international entre 2005 et maintenant (à travers tout le Sénégal, en Afrique de l'Ouest, du Nord, et du Sud-est, en Europe du Nord et en en Asie de l'Est). Le long séjour dans le niveau central, le contact permanent avec les différentes ONG agissant dans l'Éducation, une formation universitaire en droits de l'enfant et plusieurs séminaires et rencontres ont fini par me donner une forte envie d'approfondir mes connaissances du domaine afin de contribuer à l'éclairage des décideurs. Je suis titulaire de deux licences (anglais et linguistique générale) et d'un Master2 en études africaines post coloniales.

Tout ceci m'autorise à me reconnaître comme militant libre dans les objectifs mais lié dans la méthode pour rester le plus objectif possible afin de contribuer positivement aux décisions utiles et nécessaires à une politique d'amélioration de l'existence des personnes en situation de handicap. Si l'on accepte que la recherche fondamentale a pour but principalement la production de nouvelles connaissances scientifiques indépendamment des perspectives d'application, la pertinence de cette recherche réside dans son objectif de résolution des problèmes pratiques convergeant vers l'amélioration de situations de vie réelle en interrogeant

des professionnels et des communautaires pour mieux comprendre un vécu et élaborer des savoirs nouveaux.

C'est pourquoi cette notion de convergence sera méthodiquement adaptées aux variables contextuelles de l'environnement d'éducation des variables qualités pour mieux saisir les paramètres de succès dans cette hypothèse de divergences entre des injonctions internationales et des réalités locales.

5.4 CONCLUSION PARTIELLE 2

Le développement humain inclusif et durable demande tout d'abord d'élargir considérablement, voire d'universaliser l'accès aux services sociaux tels que l'éducation la protection sociale tout en améliorant la qualité de ces services, notamment en faveur des couches les plus démunies de la population. Outre la disponibilité d'une masse critique de capital humain de qualité pour le développement, il s'agit d'assurer à tous, en toute équité, l'exercice de droits humains fondamentaux pour vivre et travailler décemment. La préservation des ressources naturelles et de l'environnement dans le sens du développement durable exige la promotion, dans toute la société, de consciences et de comportements citoyens rappelant constamment l'égalité devant le patrimoine commun.

La gouvernance stratégique requiert une gestion rigoureuse et efficace des ressources et la promotion des recherches ciblées pour les correctifs souhaitables dans l'opérationnalisation des politiques publiques.

Le processus de décentralisation est appelé à réussir la mobilisation des principaux acteurs et bénéficiaires du développement autour de la valorisation des potentialités de chaque être doit engager des professionnels conscients des enjeux et capables d'analyses objectivables en dépit d'un engagement militant.

En somme, la construction du futur met l'accent sur l'amélioration du bien-être des populations, particulièrement à travers la protection des groupes vulnérables et la garantie de l'accès équitable aux services essentiels. Une recherche objective peut bien être menée dans ce domaine par un chercheur conscient des enjeux par l'expérience et la situation vécue en interprétant des données rigoureusement.

6.1 Chapitre 1 : présentation des résultats de la recherche

6.1.1 Présentation générale des résultats

Cette partie est élaborée dans la perspective d'une gestion axée sur les résultats (GAR) telle que indiquée dans le management des projets de développement. La gestion axée sur les résultats signifie: « *Stratégies de gestion dans chaque organisation du système des Nations Unies basées sur la gestion pour l'atteinte des résultats organisationnels souhaités en intégrant une philosophie et des principes de résultats dans tous les aspects de la gestion, et plus important encore, en intégrant les données probantes et les enseignements tirés des performances passées dans la prise de décision de gestion.* » (SNU, 2019, p11)⁷¹

Dans cette recherche, il s'agit d'une transposition didactique d'un principe qui prône une utilisation des informations et des preuves sur les résultats réels pour éclairer la décision sur la conception. En effet, à la suite du recueil des données, la synthèse des résultats est présentée pour donner une vue globale avant d'être analysée par famille d'acteurs à travers la création de fichiers croisés dynamiques du logiciel Excel qui permet de synthétiser les informations et de leur donner du sens sous un angle plus visuel de portrait général. Ceci a permis une combinaison simultanée de la perception de la politique publique d'éducation inclusive et des réalités des enfants en situation de handicap dans le contexte sénégalais.

Le choix d'une gestion des savoirs axée sur les résultats justifie une présentation générale suivi d'une présentation des résultats par famille d'acteurs. De même, au niveau de chaque famille d'acteurs, la présentation du résultat général a précédé la présentation détaillée des résultats par rubrique renseignée. Conformément à l'exposé méthodologique, le document de synthèse de toutes les réponses issues de la collecte des données comporte 24 fichiers dont 20 histogrammes analysés. Chaque fichier est composé de 36 questions réparties dans cinq (5) séries qui ont été administrées à toute la cible suivant une gestion résumée dans le tableau ci-dessous.

⁷¹ Système des Nations Unies (2019), la gestion axée sur les résultats pour améliorer les résultats en matière de développement au niveau des pays p11. En ligne : https://www.unodc.org/documents/SDGs/RBM_Manual_French_final.pdf

Tableau 13 : références synoptiques des points focaux et des modalités de l'enquête

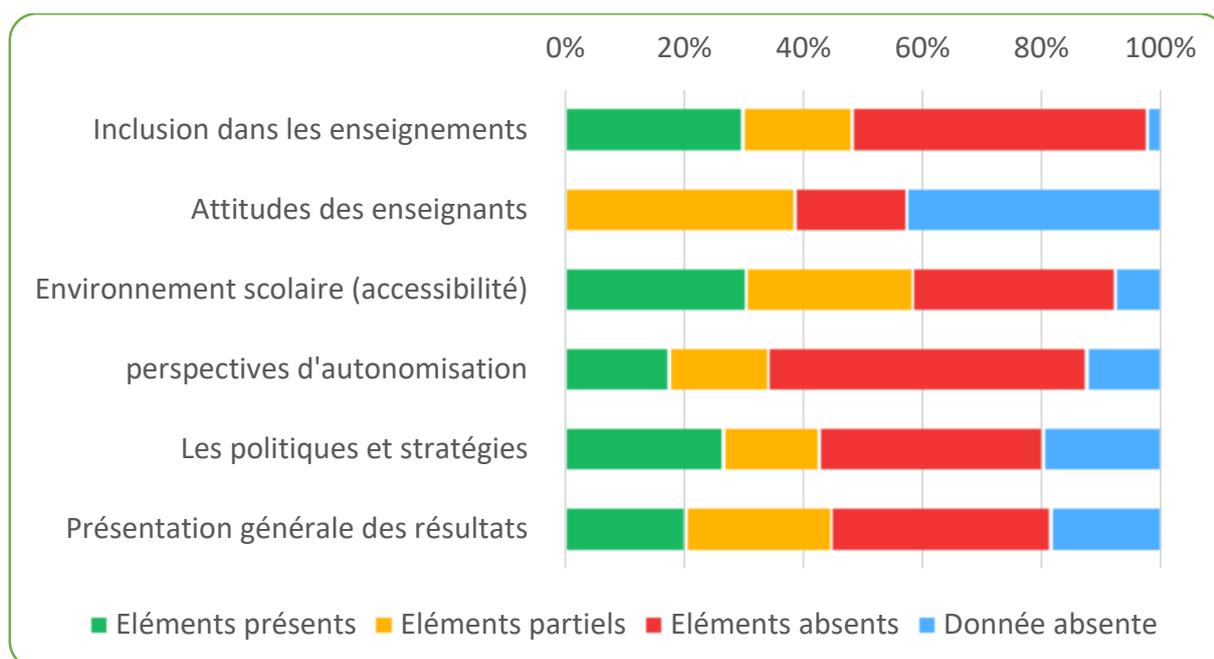
Cibles du questionnaire et du guide d'entretien	Prévu	Réalisé	Modalités*	Date ou période	Statut et contact du point focal des professionnels interviewés
Variables catégoriques indépendantes *Guide Entretien Direct= GED ; Questionnaire en Ligne= QL					
Direction Éducation Préscolaire	1	1	GED + QL	27-02-19	Coordonnateur Abdallah SOW,
Direction Enseignement Elémentaire	1	1	GED + QL	28-02-19	Coordonnateur M. SY 779358270
Direction Enseignement Moyen secondaire Général	1	1	GED + QL	01-03-19	Chef de division EI et genre Mme Ndiaye 775721301
Inspection des Daara	1	1	GED + QL	04-03-19	Chef de bureau inclusion M. Niang 774401072
Direction de la Planification et de Réforme de l'Éducation	1	1	GED + QL	04-03-19	Chef de bureau décentralisation M. SENE 775529499
Direction de la Formation et de la Communication	1	1	QL	07-03-19	Coordonnateur pédagogique M. Ngom 776556140
Division Enseignement Arabe	1	1	GED + QL	09-03-19	Chef de division M. BA 775462193
Direction des Constructions Scolaires	1	1	QL	07-03-19	Responsable protection M. Diédhiou 766425062
Direction des Examens et Concours	1	1	QL	07-03-19	Responsable examen professionnel M. Sarr 775595687
Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationale	1	1	QL	07-03-19	Responsable pédagogique M. Seck (contact directrice Mme Diouf 773339313)

Agence du système des nations unies	1	1	QL	07-03-19	Responsable Bureau éducation Unicef, M. Giroux 771405660
ONG	1	1	QL	07-03-19	Responsable éducation Save The Children Mme Diaby 703055541
Coopération internationale bilatérale	1	1	QL	07-03-19	Responsable Bureau éducation Coopération italienne Mme Baraldi 774044560
Inspection d'Académie	16	16	GED +QL	Du 07-03-19 au 27-03-19	IA de Sédhiou M. Faye 772363046
Inspection de l'Éducation et de la Formation IEF	59	59	GED +QL	Du 07-03-19 au 27-03-19	IEF de Saint Louis commune M. Diop 775122102
Direction Centre de formation des enseignants	16	16	QL	Du 07-03-19 au 27-03-19	Centre de formation de Dakar M. Thiam 773132923
Direction des équipements scolaires (CDPE)	1	1	QL	02-03-19	Point focal Ziguinchor M. Diallo 775457725
Inspecteurs responsables de districts non formés à l'éducation inclusive	5	5	QL	02-03-19	IEF Thiès commune M. Seck 775730444
Sous total 1	110	110			
Variables catégoriques dépendantes					
Collectivités territoriales	8	6	QL	Du 23 au 27-02-19	Conseiller municipal Louga M. Konaté 773248432
Président APE	8	8	GED	Du 23 au 27-01-19	Secrétaire général APEPEI M. Samb
Organisations de personnes en situation	2	2	QL	01-02-19	Président fédération départementale Louga,

de handicap (OPH) faitières					responsable dans la fédération nationale M. Sow, 775566219
Directeurs d'écoles	8	8	QL	15-01-19	École Rufisque commune M. Diop 775781862
Points focaux genre et travailleurs sociaux	59	59	QL	Du 15 au 24-01-19	Directeur de la Promotion et de la Protection des Personnes Handicapées 77 558 02 75
Enseignants formés	60	60	QL	Du 03 au 15-01-19	École inclusive chérifl M. Seck 775037971
Enseignants non formés	1120	530	GED +QL /focus-g	Du 02 au 27-01-19	école Wack Ngounda, Nioro M. SENE773455784
Syndicalistes	7	5	QL	01-02-19	SG syndicat des Inspecteurs M. Diakhaté 775242465
Chercheur en éducation inclusive UCAD	1	1	QL	15-04-19	École doctorale ETHOS Mme Ndour 773571892
Élèves-inspecteurs	120	80	QL	Du 01 au 25-02-19	Stagiaire Fastef M. Mballo 773845305
Comités de gestion : CGE-CDPE	8	8	GED	Du 23 au 27-01-19	Point focal CDPE Kaffrine Mme Mbodji 774152412
Élèves en situation de handicap	160	160	GED/focus	31-01-19	École Sérigne Aliou Cissé Kaolack, École P23B Guédiawaye, École MDiop Thiaroye, École municipale Louga
Élèves en écoles classiques	160	160	GED/focus	31-01-19	École Chérif 2 Rufisque
ST2	1721	1087			
Total	1831	1197			

En guise de rappel, la population totale de l'étude qui s'élève à 1831 personnes. La réalisation totale est de 81,58%, soit un nombre de réactions qui s'élève à 1197 réponses. La cible initiale pour les variables catégoriques dépendantes est de 1721 personnes et la cible réalisée est de 1087 réponses reçues soit un taux de réalisation 63,16% pour cette variable et 100% (110 personnes et 110 réponses) pour les variables catégoriques indépendantes.

Histogramme 01 : portrait général des réponses



La couleur verte (éléments présents) indique le pourcentage des aspects positifs sur chaque série de questions adressées aux acteurs. La couleur orange (éléments partiels) indique le pourcentage des aspects mitigés (les aspects à améliorer) et la couleur rouge renseigne sur les aspects négatifs par rapport à l'intention avouée d'inclure les enfants en situation de handicap. Quant à la couleur bleue, elle indique le pourcentage de questions ayant reçu comme réponse « je ne sais pas »

L'analyse de ce portrait global en allant du plus fort taux au plus faible indique que les acteurs de l'éducation sont à 38% catégoriquement mécontents de la politique publique d'éducation inclusive telle qu'elle se manifeste dans la gestion de l'école sénégalaise. Sur cinq séries de questions, les acteurs pessimistes sont partout majoritaires, sauf au niveau des « perspectives d'autonomisation ». Cependant, certains acteurs sont hésitants sur les réponses avec des réponses mitigées dont l'analyse du résultat permet de constater un taux global de 24%. L'on constate aussi que le score est dopé par la perception que les acteurs ont des attitudes des enseignants qui suscitent beaucoup d'interrogations et d'ignorance de la part des acteurs.

Parallèlement, les acteurs qui ont une perception positive de la politique d'éducation inclusive avec des réponses positives catégoriques « oui » ont un taux global de 20%. Ces réponses sont présentes surtout au niveau des séries « environnement scolaire » (accessibilité) et « politiques et stratégies ». Naturellement, les acteurs interrogés ayant impliqué tous les bénéficiaires des expériences pilotes d'éducation inclusion en termes d'infrastructures et de formation, leurs réponses ont boosté le taux de satisfaction qui reste cependant très faible par rapport aux

perceptions globales. Toutefois, ce qui affirme leur ignorance sur l'ensemble des questions posées par les réponses inconnues « je ne sais pas » indiquées par la couleur bleue, sont minoritaires avec un taux global de 18%. Elles sont presque négligeables dans la série « politiques et stratégies » ; ce qui signifie en d'autres termes que la problématique de la vision constitue un point d'attention pour tous les acteurs de l'éducation.

Cependant, ces résultats globaux cachent bien des informations par série de question. La présentation détaillée des résultats de la recherche par série de questions donne de plus amples informations sur ce que pensent les sénégalais sur la politique publique d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap.

A. Inclusion dans les enseignements

Au niveau de cette série, on décompte sept (7) questions dont les réponses sont présentes dans les 24 fichiers. Considérant l'ensemble de ses 168 réponses obtenues, on constate que les réponses négatives d'acteurs qui contestent le niveau d'inclusion dans les enseignements constituent la moitié des résultats avec 84 réponses soit 50% des réactions globales. Parallèlement, les autres 50% sont partagées entre les réponses positives catégoriques « oui » (30%), les réponses positives assorties de commentaires « oui mais » (18%) et les 04 réponses inconnues « je ne sais pas » (2%) forment la minorité.

Ainsi, on a obtenu 20 fichiers avec des réponses différentes, 03 fichiers (15, 18, et 19) n'ayant enregistré que de réponses négatives et 01 fichier (20) n'ayant enregistré que réponses positives.

B. Attitudes des enseignants

Dans cette série on note 5 questions, dont les réponses sont généralement différentes dans tous les fichiers. Analysant l'ensemble des 216 réponses enregistrées dans l'ensemble des 24 fichiers on constate qu'on a 88 réponses négatives « non » signifiant qu'il y a 41% d'acteurs qui sont entièrement en désaccord avec l'attitude des enseignants. Ces acteurs sont suivis par ceux qui pensent qu'il ne faut pas incriminer les attitudes des enseignants. Leur score est de 80 réponses positives « oui » représentant un taux de 37%. Parallèlement, les 39 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » (18%) et les 08 réponses inconnues « je ne sais pas » (4%) constituent la proportion d'acteurs aux perceptions mitigées. Finalement, on a enregistré 22 fichiers avec des réponses différentes et 01 fichier (14) avec des réponses positives ainsi qu'un autre fichier (18) avec des réponses négatives

C. environnement scolaire (accessibilité)

Cette série compte 07 questions avec des réponses variées. Sur les 24 fichiers on dénombre 167 réponses. Tout comme dans les séries précédentes, les acteurs de l'éducation qui ne sont pas satisfaits de l'environnement des apprentissages ont donné 57 réponses négatives d'un « non », catégorique représentant près de 35%. Parallèlement, les acteurs qui trouvent que les nouvelles constructions offrent un niveau d'accessibilité appréciable constituent près de 30% des réponses positives catégoriques. Ceux qui sont dubitatifs avec les réponses assorties de commentaires « oui mais » ont fourni 46 réponses représentant 23% des réponses. En fin de la barre de l'histogramme, les réponses des acteurs qui ignorent les exigences d'une accessibilité de l'environnement scolaire surtout en ce qui concerne les dimensions profondes des matériels et supports didactiques constituent la minorité avec 13 réponses représentant près de 12% des réponses recueillies.

Cependant, en fouillant dans les productions détaillées des familles d'acteurs, on retrouve 100% de réponses positives « oui » catégoriques et 100% de réponses négatives « non » catégoriques respectivement dans les fichiers 6 et 18.

D. Perspectives d'autonomisation

La série de questions relatives aux perspectives d'autonomisation compte cinq questions ayant reçu 120 réponses sur l'ensemble des 24 fichiers. Les réponses négatives « non » catégoriques sont au nombre de (64) constituant la majorité des résultats, soit 53%. Parallèlement, les réponses positives « oui » catégoriques signifiant que les perspectives d'autonomisation sont maintenant présentes dans les politiques publiques ont enregistré 21 points soit 17,5%. Elles sont suivies immédiatement par les réponses dubitatives « oui mais... » qui ont enregistré 20 points soit un pourcentage de 17%. Les acteurs de l'éducation qui ne peuvent pas se prononcer sur les perspectives d'autonomisation « je ne sais pas » sont au nombre de 15 représentant 12,5% des réponses globales.

E. Politiques et stratégies

La série de questions relatives aux politiques et stratégies compte huit (08) questions. Cette série a recueilli 192 réponses sur l'ensemble des 24 fichiers avec les résultats différents. Les réponses négatives catégoriques, autrement dit, les acteurs de l'éducation qui sont formellement en désaccord avec les politiques et stratégies en éducation inclusive ont enregistré 72 points,

soit 37,5%. Ces acteurs sont suivis de ceux qui pensent que les politiques et stratégies sont favorables au développement de l'éducation. Ils représentent 51 résultats soit 26,5% des réponses enregistrées. Les acteurs qui ignorent les questions de politiques et stratégies représentent 38 points soit 20% des réponses. Les acteurs dubitatifs sur cette question ont fourni les réponses positives avec commentaire « oui mais ... » pour un total de 31 réponses soit 16% des réactions totales. Il est important de signaler qu'aucun fichier ne totalise 100% de réponse par série de question.

En outre, l'exploitation des entretiens ont permis de se rendre compte que les types de handicaps sont différemment connus par les acteurs de l'école. Les handicaps visuels qui regroupent la malvoyance et la cécité sont connus par (80%) des acteurs de l'école interrogés. Pour l'essentiel, ces acteurs pensent que l'éducation inclusive renvoie à ce type de handicap. Cette déficience visuelle est suivie de la déficience motrice qui est connue à (75%), la déficience verbo-auditive à (66%) et la déficience intellectuelle à (61%). Ces quatre types de handicaps sont les plus connus. Sont également cités comme handicap, le bégaiement (49%) et puis l'albinisme la lèpre et l'épilepsie (10%). Près de 80% des acteurs interrogés soutiennent que certains handicaps sont plus acceptables que d'autres dans la société sénégalaise. S'agissant des critères empiriques de l'acuité d'un type de handicap, la mobilité et l'orientation sont les critères avancés pour déterminer le degré profond ou léger du handicap. Pour ce qui est du respect du droit des personnes en situation de handicap, il y a un partage quasi équitable entre ceux qui estiment que les PSH ne jouissent pas des mêmes droits que celles sans handicap et ceux qui soutiennent que l'État a tout fait. Il faut cependant retenir que la majeure partie des personnels enseignants réclament un renforcement de capacités dans les parties commentaires sur l'éducation inclusive qualifiée souvent d'innovation dans le champ de l'éducation (66%).

Les principaux domaines où les inégalités sont en défaveur des personnes en situation de handicap sont l'emploi (45%), la participation politique et la représentativité au sein des institutions (36%), l'accès au crédit pour la perspective d'autonomisation (33%), l'accès aux transports urbains (29%). Cependant, la jouissance du droit à une éducation de qualité est revenue avec (53%).

La sensibilité à la question est presque universelle même si c'est une sensibilité non suivie d'actions concrètes. À la limite, la population cible aborde la question avec beaucoup de subjectivités et d'humanisme avec près de 60% qui s'apitoient sur le sort des personnes en situation de handicap. Ainsi, il est souvent apparu que le handicap soit associé à une origine

divine en termes de mauvais sort. Cependant, la cible intellectuelle en majorité fait référence à la santé (accident, maladie, troubles congénitaux etc.).

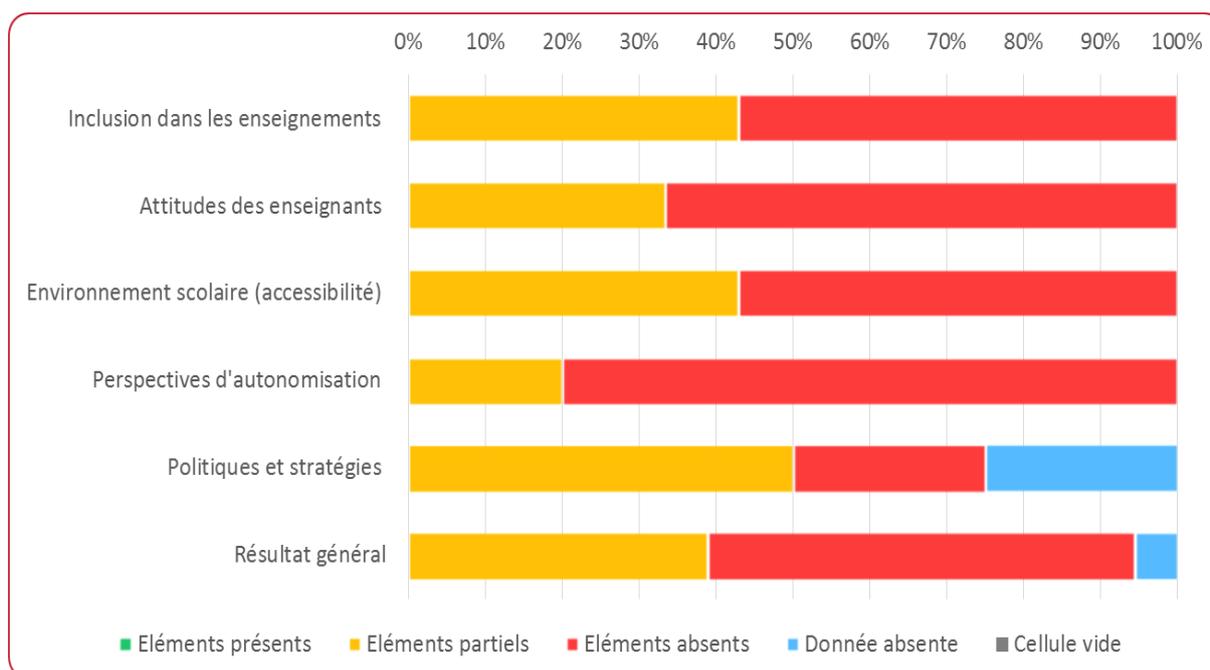
La question de l'éducabilité de certains types de handicap est revenue surtout avec la déficience verbo-auditive et la cécité. Près de la moitié (53%) de la population cible reste entièrement dubitative voire pessimiste quant à la faisabilité de l'éducation inclusive. En ce qui concerne, les jours dédiés aux personnes en situation de handicap, la journée internationale des personnes en situation de handicap (53%) est plutôt la mieux connue du public.

6.1.2 Présentation des résultats obtenus des détenteurs du pouvoir de décision en politique publique d'éducation inclusive : documents stratégiques et perspectives inexistantes

« *Si vous voulez construire un bateau, ne vous contentez pas de réunir des hommes, du bois et du fer, mais parlez-leur des mers que le navire sillonnera jusqu'à les en faire rêver ...* » Antoine de St-Exupéry⁷².

Cette affirmation citée au même endroit avec le proverbe brésilien « *Si une personne rêve, c'est juste un rêve ; mais si plusieurs rêvent ensemble, c'est le début de quelque chose de nouveau* » explique probablement les résultats assez parlants à la série de questions relatives aux politiques et stratégies. En effet, les réponses des collectivités territoriales qui partagent avec le Gouvernement la responsabilité de l'éducation conformément à l'acte III de la décentralisation indiquent une urgence quant à l'élaboration des documents stratégiques devant permettre aux acteurs de l'éducation de rêver.

Histogramme 02 : réponses commission éducation collectivité territoriale



L'observation de cette graphie laisse constater que 3 catégories de réponses sont représentées, et permet d'annoncer les résultats suivants :

D'abord, les réponses négatives catégoriques représentées par la couleur rouge, sont majoritaires avec un taux global de 55,5% dépassant même l'ensemble des autres taux réunis.

⁷² En ligne ; <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8248.html>

Ce qui veut dire la vision attendue du gouvernement est particulièrement absente. D'ailleurs, l'on se rend compte qu'il n'y a aucune réponse positive catégorique. Toutes réponses positives sont assorties de commentaires et représentent un total de 39%.

Pour l'essentiel, la collectivité territoriale émet un avis sur toutes les questions. Les réponses sans avis « ne sais pas » représentées par la couleur bleue sont minoritaires avec un taux global de 5,5%. Ces réponses ne sont enregistrées que dans la dernière série de question à savoir « politiques et stratégies ».

L'examen des séries de questions en détails donne des informations diverses et variées.

A. Inclusion dans les enseignements

Dans cette partie on note 7 questions dont 4 réponses négatives « non » catégoriques pour un score de 57% et 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » pour un score de 43%. Il est aussi important d'informer que les commissions « éducation » des collectivités territoriales sont généralement dirigées par des enseignants en activité participant au nom de leurs structures aux activités d'envergure des services de l'éducation au niveau territorial. Ce qui leur permet d'être au parfum des actualités éducatives.

B. Attitudes des enseignants

Dans la série de question relative aux attitudes des enseignants, 9 points d'interrogations sont positionnés. Comme dans la série précédente, on constate deux catégories de réponses dont 6 réponses négatives catégoriques avec un score de 67% et 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais... » pour un score de 33%. Cette prépondérance des réponses négatives et des réponses dubitatives signifie autrement que l'« effet enseignant » constitue un point d'attention qui jouerait un rôle majeur dans l'opérationnalisation de la politique d'éducation inclusive

C. Environnement scolaire (accessibilité)

Les questions relatives à l'accessibilité de l'environnement des apprentissages ont enregistré 7 questions dont 4 réponses négatives catégoriques « non » qui ont donné un score de 57% et 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » pour un score de 43%.

Il semble nécessaire de souligner que la collectivité territoriale cautionne les autorisations de réalisations d'infrastructures scolaires et contribue constamment aux efforts de fournitures de ressources pédagogiques et didactiques. Ce qui signifie les dysfonctionnements sur l'accessibilité sont aussi imputables aux autorités territoriales.

D. Perspectives d'autonomisation

Dans l'analyse des perspectives d'autonomisation, 5 questions ont été posées. Elles ont quasiment reçu des réponses négatives catégoriques. L'assertion implicite consiste à dire que pour l'échelle territoriale, il n'existe aucune politique d'autonomisation des personnes en situation de handicap. Ce qui veut dire qu'une PSH ne peut rêver d'un lendemain meilleur garanti par les pouvoirs publics. En effet, 4 réponses sont négatives catégoriques « non » et représentent un score de 80% et une seule réponse est dubitative représentant un score de 20%. À ce niveau il est important de rappeler la question : Les dispositions suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes des sessions d'information et de sensibilisation avec les apprenants, le personnel éducatif et la communauté pour s'assurer que ces dispositions sont connues de tous les acteurs :

- 1- des mécanismes de signalement des violences ou de la discrimination, tels que boîte anonyme, ligne téléphonique, enseignant référent, ou site internet ;
- 2- un mécanisme d'orientation des offres d'éducation et de formation professionnalisant pour les apprenants en situation de handicap ;
- 3- des filets sociaux favorisant une autonomie scolaire ;
- 4- des filets sociaux permettant une autonomie dans la vie d'adulte en situation de handicap ?

Pour cette série aussi, on constate qu'il n'y a aucune réponse inconnue « ne sais pas ».

E. Politiques et stratégies

Dans la série politiques et stratégies qui constitue la dernière partie, il y a 8 questions dont 4 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » qui ont donné un score de 50% ; 2 réponses dubitatives « ne sais pas » qui ont donné un score de 25% et 2 réponses négatives « non » qui ont donné un score de 25%. En guise de rappel, les contenus pour cette série ont introduction « Les politiques et stratégies sont-elles définies par:

- 1- un document de politique séparé du document de politique éducative ;
- 2- des références claires dans l'unique document de référence du MEN ;
- 3- des outils de suivi évaluation éprouvés, évalués et mis à jour ;
- 4- une cartographie des offres d'éducation pour enfant en situation de handicap,
- 5- une cartographie des services de soutien pour enfant en situation de handicap ;
- 6- Une campagne de communication pour le changement de comportements ;
- 7- une stratégie d'inclusion de tous les enfants dans la vie de l'école ;
- 8- une implication des organisations de la société civile et principalement celles des personnes en situation de handicap pour l'identification, l'enrôlement et le suivi des projets éducatifs? »

C'est dans cette dernière série seulement que l'on a enregistré les 2 réponses inconnues sur les 36 questions posées dans l'ensemble des 5 séries.

Parallèlement aux pouvoirs des collectivités territoriales qualifiées aussi de personne morale, il existe les services de l'État qui « est une entité artificielle composée de fonctionnaires assujettis à un gouvernement et à ses règles ; c'est une personne morale souveraine, plus ou moins centralisé, qui impose des normes et organise la société. L'État dispose donc d'un grand pouvoir »⁷³. Ces services centraux dirigent les enseignements ou sont responsables de la formation et ou définissent les orientations stratégiques. C'est pourquoi les parties suivantes vont se focaliser sur les domaines d'imputabilité pour mieux illustrer les résultats.

S'il s'agit des questions de contenus d'enseignement, elles sont traitées par la première série de question dont les contenus ont comme intitulé « Le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant :

- 1- détecte des enfants qui ont des besoins éducatifs différents ; prenne en compte les enfants en situation de handicap dans les enseignements/apprentissages;
- 2- développe des outils d'évaluation et de mesures des enseignements-apprentissages adaptés aux besoins éducatifs particuliers;
- 3- développe des attitudes et des compétences de vie courante contribuant à lutter contre les barrières à l'inclusion ;
- 4- sache quoi faire en cas d'émergence de facteurs d'exclusion ;

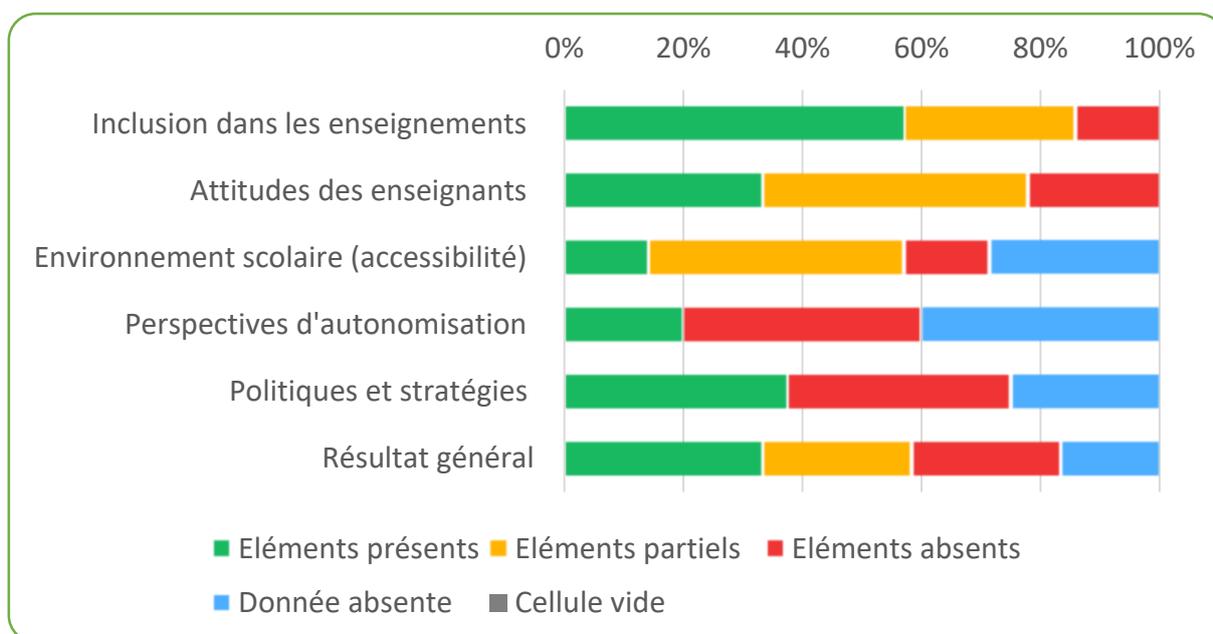
⁷³ En ligne ; https://www.lemondepolitique.fr/cours/droit_constitutionnel/État/definition.html consulté en juin 2019

- 5- adopte des comportements de réduction des risques d'émergence de facteurs d'exclusion;
- 6- identifie des contenus de manuels scolaires renvoyant à la discrimination ou à la violence envers différents groupes d'apprenants sur la base du genre, du handicap, de la religion, de l'origine géographique ou ethnique, ou autre ?

Le choix des réponses les plus pertinentes obligent à se focaliser sur les directions d'enseignement.

En effet, l'enseignement franco-arabe dont les diplômes sont maintenant reconnus par l'État a fourni les informations suivantes :

Histogramme 03 : réponses du responsable de l'enseignement franco-arabe



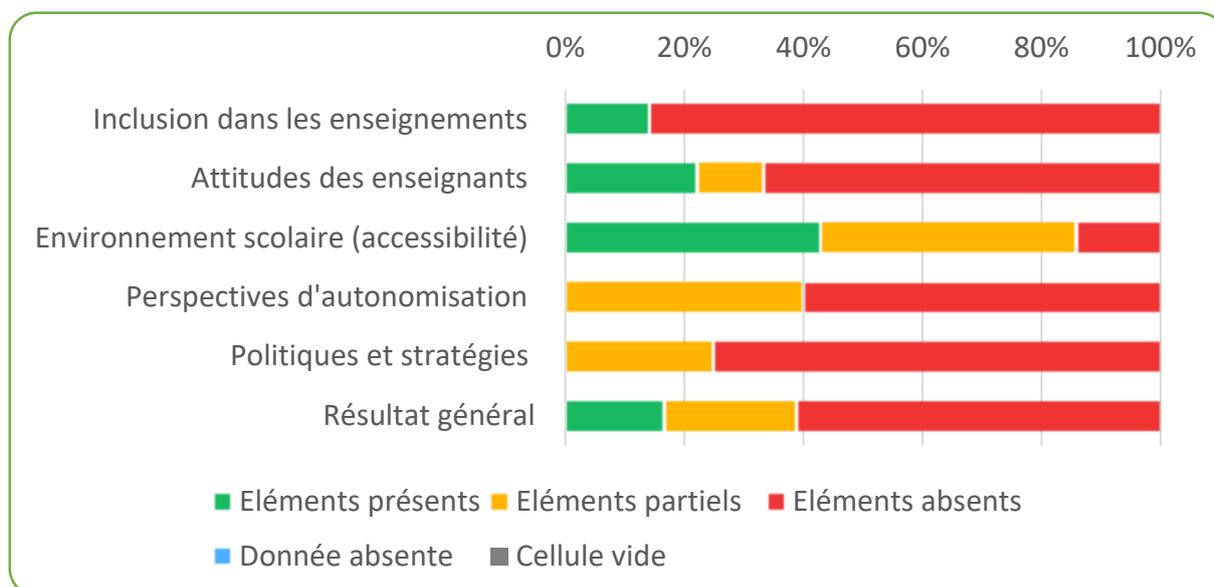
En suivant un ordre décroissant, les réponses positives « oui », représentées par la couleur verte, enregistrent le plus grand score avec 33% de l'ensemble des réponses apportées aux questionnaires. Ce score est suivi par ceux des réponses négatives « non » représentées par la couleur rouge et les réponses positives assorties de réserves « oui mais... » en termes de commentaires représentées par la couleur orange qui ont le même score de 25%. Le plus faible score est de 17% qui représentent le résultat des réponses inconnues « ne sais pas ». Ce faible pourcentage est représenté par la couleur bleue. Observant la graphie, on constate que les réponses positives « oui » et les réponses négatives « non » sont obtenues dans toutes les séries. Parallèlement, aucune réponse inconnue « ne sais pas » n'est notée dans la série perspective

d'autonomisation et politiques et stratégies. Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries, et laissent apparaître également que le taux de réponses positives est supérieur aux autres taux.

En ce qui concerne l' « inclusion dans les enseignements » comme domaine d'imputabilité, les réponses négatives « non » sont minoritaires avec un score de 14% par série de réponses. Ce pourcentage est obtenu par la réponse concernant la question suivante : le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant identifie des contenus de manuels scolaires renvoyant à la discrimination ou à la violence envers différents groupes d'apprenants sur la base du genre, du handicap, de la religion, de l'origine géographique ou ethnique, ou autre ? Les réponses positives assorties de réserves « oui mais ... » avec commentaires suivent avec 29% des scores dans cette série. Parallèlement, les réponses positives « oui » sont majoritaires et ont enregistré 57% des catégories de réponses.

De même, si l'on explore les réponses du responsable de l'éducation non formelle qui inclut les Daaras, les résultats globaux se présentent comme l'indique la représentation ci-dessous.

Histogramme 04 : réponses du responsable éducation non formelle



Après avoir renseigné les cinq (5) séries, les résultats obtenus chez les acteurs de l'éducation non formelle n'ayant pas reçu de formation spécifique en éducation inclusive donnent différentes informations d'une série de questions à une autre. Les taux varient de manière croissante. Le plus faible score (17%) est enregistré par les réponses positives « oui ». Elles sont représentées par la couleur verte. Ce plus petit score est suivi par le résultat des réponses positives assorties de réserves « oui mais... » en termes de commentaires (22%). Ce

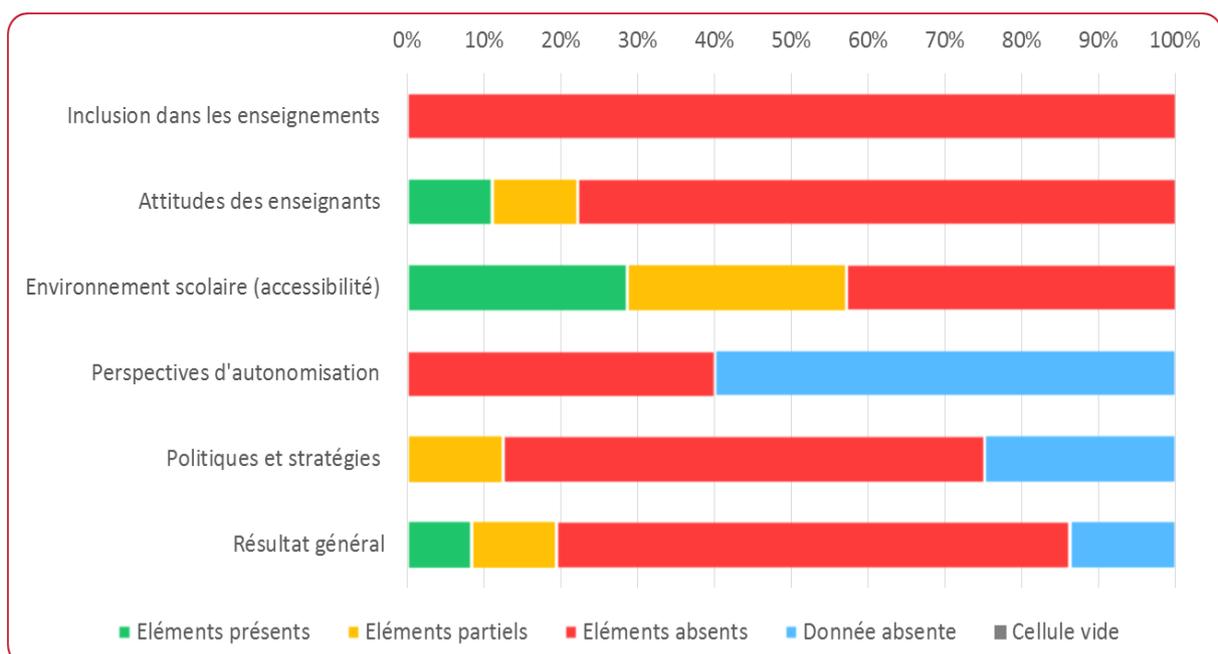
pourcentage est représenté par la couleur orange. Le plus grand score est enregistré par les réponses négatives «non » représentées par le rouge. Il s'élève à 61% de l'ensemble des réponses apportées aux questionnaires.

Observant la graphie, on constate que les réponses positives sont obtenues respectivement dans les séries attitude des enseignants, environnement scolaire, et inclusion dans les enseignements. Parallèlement, aucune réponse positive n'est notée dans les séries perspectives d'autonomisation et politiques et stratégies. Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries, et laissent apparaître également que le taux de réponses négatives est de loin supérieur aux autres taux réunis.

Ici aussi, si l'on considère le domaine d'imputabilité, « inclusion dans les enseignements », les réponses positives n'ont enregistré qu'un seul avis favorable évalué à 14%. Cette réponse est obtenue à la suite de la question suivante : le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant développe des outils d'évaluation et de mesures des enseignements-apprentissages adaptés aux besoins éducatifs particuliers? Parallèlement, les réponses négatives sont majoritaires avec un score de 86% par série de réponses. Elles concernent la première et les quatre dernières questions de cette série. C'est ainsi un aveu de limites réel au niveau de cet ordre d'enseignement.

S'agissant du cycle formel, le développement intégré de la petite enfance constitue une priorité nouvelle du gouvernement sénégalais. L'enquête à ce niveau a donné les résultats globaux indiqués dans la représentation qui suit.

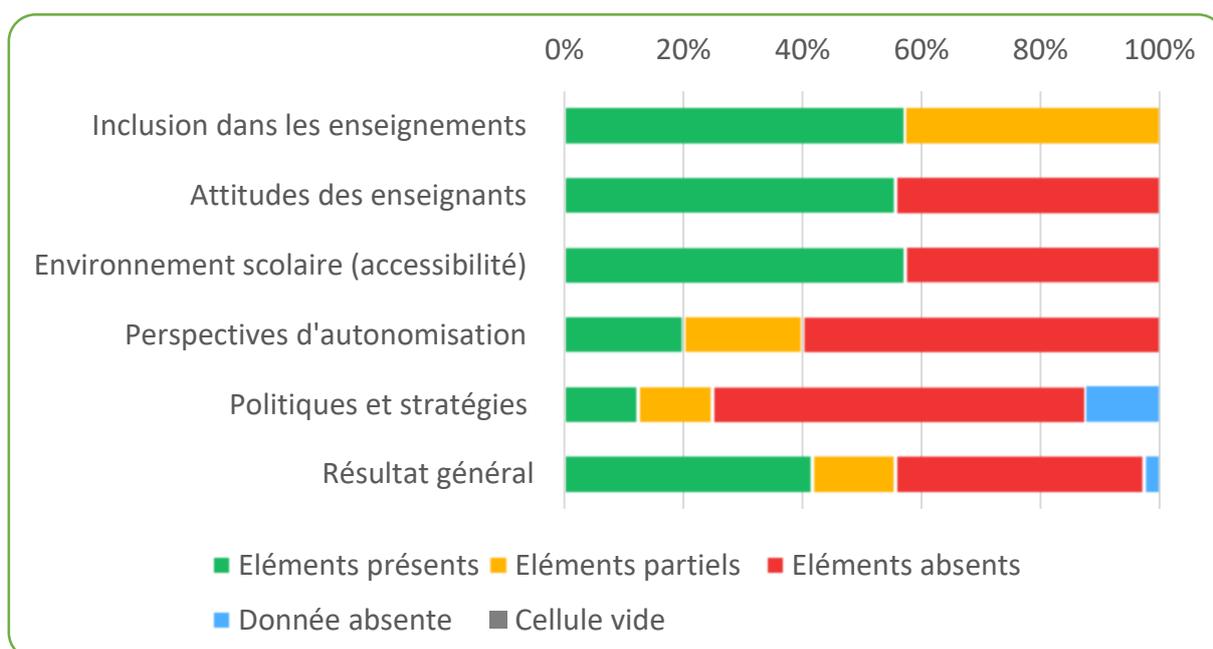
Histogramme 05 : réponses du responsable de l'éducation au niveau du préscolaire



L'analyse globale de l'histogramme donne les résultats qui ont mis en première place la couleur rouge qui caractérise les réponses négatives catégoriques « non ». Elle cumule le plus grand taux dans le résultat général (67%), avec 100% au niveau de la première série concernant l'inclusion dans les enseignements. en deuxième place, on retrouve la couleur bleue qui montre les réponses inconnues « ne sais pas » avec un taux de 14% et en troisième place, on constate la couleur orange qui fait référence aux réponses positives assorties de commentaires « oui mais » avec comme pourcentage 11% dans le résultat général. En fin et dernière place, on constate la couleur verte pour les réponses positives « oui », ayant le plus petit taux, 8% dans le résultat général. C'est ainsi un autre aveu de réels dysfonctionnements et de limites dans la gestion d'enseignements inclusifs au niveau préscolaire.

Le cycle suivant constitué de l'enseignement primaire ou élémentaire donne les résultats globaux indiqués dans le tableau qui suit.

Histogramme 06 : réponses du responsable des enseignements dans les écoles primaires



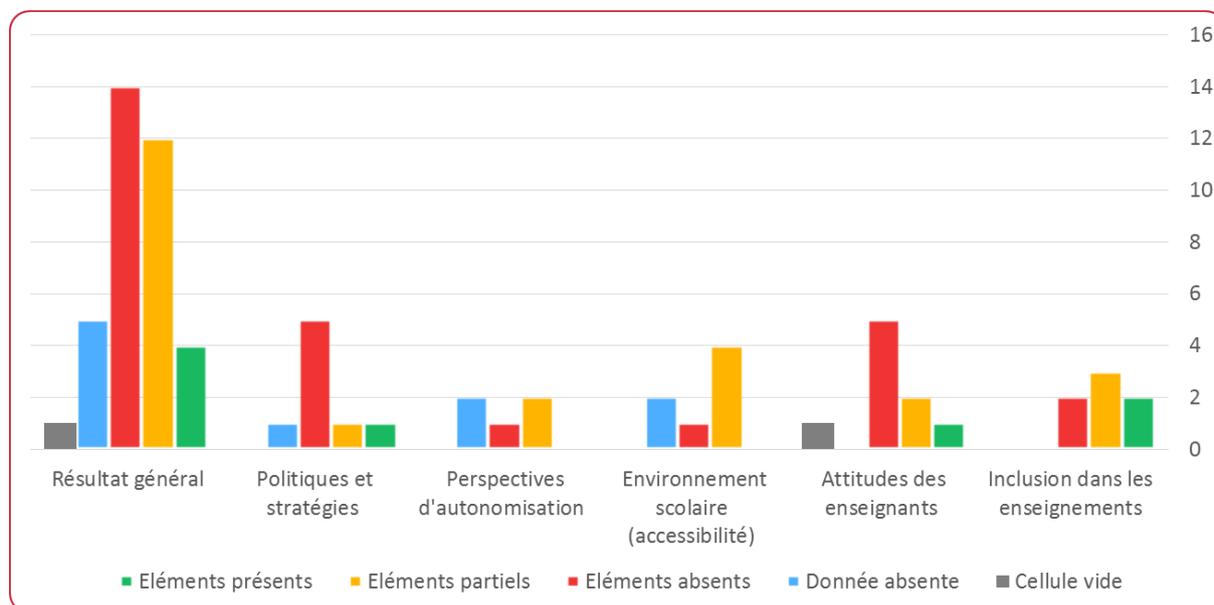
L'histogramme qui représente les résultats obtenus au niveau des cinq séries. Globalement, en suivant un ordre décroissant les réponses positives « oui », représentées par la couleur verte et les réponses négatives, représentées par la couleur rouge ont enregistré le même score (42%). Ce plus fort taux est suivi de 14% qui représentent le résultat des réponses positives avec

commentaire « oui mais... ». Ce pourcentage est représenté par la couleur orange. Le plus faible score est de 2% qui représentent les réponses inconnues « ne sais pas ».

Ce faible score est représenté par la couleur bleue. Faisant attention aux informations perceptibles, on constate que les réponses positives sont présentes dans les cinq séries surtout au niveau environnement scolaire (57%), et inclusion dans les enseignements (57%), attitude des enseignants (55%). Parallèlement, aucune réponse négative n'est notée dans la série inclusion dans les enseignements. Ces résultats montrent un déséquilibre dans la répartition des différentes séries et laissent apparaître également que les taux de réponses positives et négatives sont supérieurs à l'ensemble des autres taux. Si l'on sait les expériences solides en éducation inclusive ne sont menées qu'au niveau de cet ordre d'enseignement, l'on comprend facilement pourquoi la série « inclusion dans les enseignements » n'a enregistré que deux catégories de réponses : les réponses positives (57%) et les réponses positives avec commentaire (43%).

Les élèves qui bouclent le cycle élémentaire étant reçus au moyen-secondaire, la partie suivante traite des résultats obtenus dans cet ordre d'enseignement.

Histogramme 07 : réponses du responsable de l'enseignement moyen secondaire général



Après avoir entièrement renseigné les cinq séries, les résultats obtenus suivant un ordre croissant mettent les réponses positives catégoriques « oui » représentées par la couleur verte en position de plus petit score (11%). Ce plus faible score est suivi de celui des réponses inconnues « ne sais pas » représentées par la couleur bleue (14%) et des réponses positives assorties de réserves avec commentaires « oui mais... » représentées par la couleur orange avec

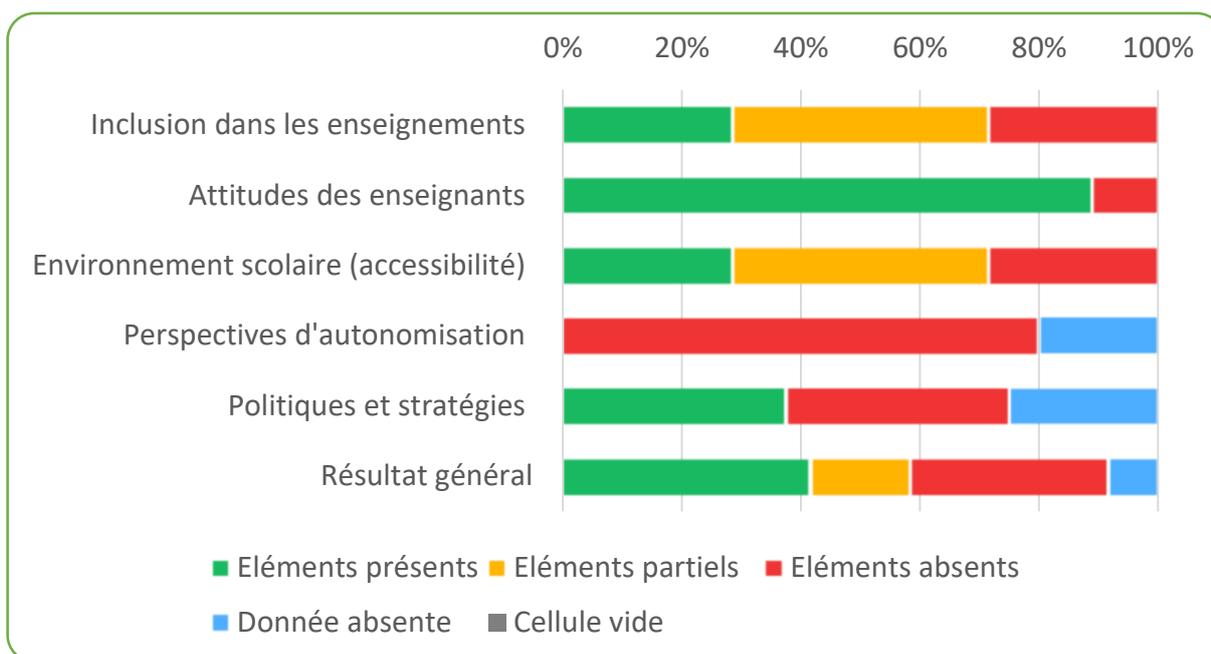
33% des catégories de réponses. Le plus grand score représenté par la couleur rouge (39%) concerne les réponses négatives catégoriques « non ». Observant le graphique, on constate que les réponses négatives « non » sont présentes dans les cinq séries. Parallèlement, aucune réponse inconnue « ne sais pas » n'est enregistrée dans les séries attitudes des enseignants et inclusion dans les enseignements. Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries et laissent également apparaître que le taux de réponses négatives est supérieur aux autres taux dérivés des questionnaires.

La série de focalisation sur ses imputabilités étant « inclusion dans les enseignements », on y constate qu'il n'y a que trois catégories de réponses. Les réponses positives avec commentaires ont le plus grand score (3/7^e). Parallèlement, les réponses positives « oui » et les réponses négatives « non » ont enregistré le même score (2/5^e) des réponses possibles. Ici aussi, tout comme au préscolaire, l'on se rend compte des limites dans l'opérationnalisation de la politique publique d'éducation inclusive.

Les avancées, les dysfonctionnements et limites constatés autorisent à explorer la dimension qualification des ressources humaines dans la partie qui suit puisque l'effet enseignant constitue une nouvelle piste dans l'étiologie profonde des contre-performances scolaires. En effet, Cet « effet enseignant » se mesure, et il pèse lourd, si l'on en croit la dernière note du Centre d'analyse stratégique. Le CAS, qui s'appuie sur un ensemble de données et de recherches internationales menées dans le domaine de l'éducation depuis quatre décennies, estime que, « toutes choses égales par ailleurs », entre 10 % et 15 % des écarts de résultats constatés en fin d'année entre élèves s'expliquent par l'enseignant auquel l'enfant a été confié. « Certains doivent se dire : finalement, ce n'est pas énorme, analyse Vincent Chriqui, directeur général du CAS. En fait, c'est assez considérable. Tout simplement parce qu'environ la moitié des écarts d'acquisitions entre élèves en fin d'année s'explique par des écarts d'acquisition qui existaient déjà en début d'année. »⁷⁴

⁷⁴ En ligne : <https://www.lesinfluences.fr/L-effet-enseignant.html> consulté le 18 juillet 2019

Histogramme 08 : responsable de la formation des enseignants



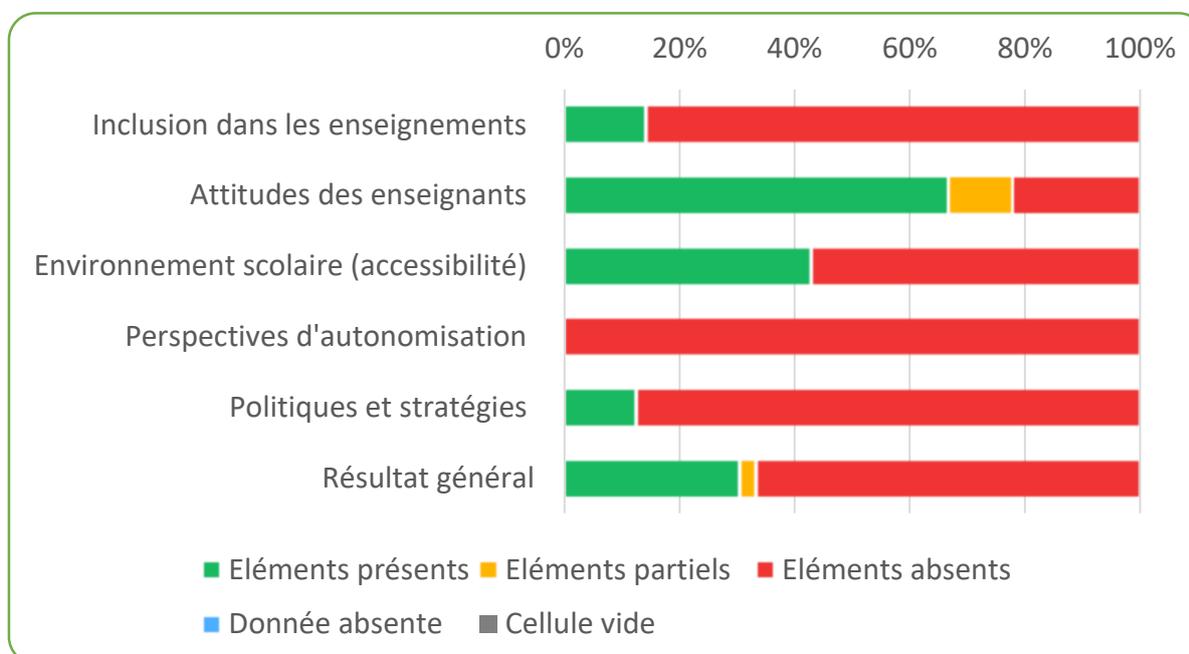
Toutes les séries sont renseignées. Partant du plus fort taux au plus petit, les résultats suivants ont été obtenus : sur 36 questions réparties en 5 séries on note 15 réponses positives « oui » avec un taux de 42% suivies de 12 réponses négatives « non » avec un taux de 33%. Ensuite, il y a 6 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » avec 17%. En fin, viennent seulement 3 réponses inconnues « ne sais pas » d'où leur faible taux de 8%. Il est à noter que ces résultats ne sont pas proportionnellement répartis entre toutes les séries. Par exemple, on constate 89% de réponses positives dans la série « attitudes des enseignants » et 00% de réponse positive dans la partie « perspectives d'autonomisation ». Si l'on sait que ce service est en partie imputable de l'attitude des enseignants en termes de qualification, l'idée de « poncepilatisme » développé en début de texte revient avec force dans cet exemple exposé (89% et 00%). En effet, les « attitudes des enseignants » révèlent neuf (9) questions qui ont enregistré deux catégories de réponses dont 8 réponses positives « oui » avec un taux de 89% et 1 réponse négative « non » pour un taux de 11%.

C'est la question qui consiste à savoir si : « le référentiel initie aux spécifications techniques et pédagogiques de matériels et supports didactiques particuliers incluant les opportunités technologiques? ». Cette question qui constitue une entrée dans le cœur de métier des praticiens de l'enseignement constitue par ricochet une ouverture pour interroger ces praticiens eux-mêmes. Les praticiens sont constitués des membres du corps de contrôle mais aussi d'enseignants.

6.1.3 Présentation des résultats obtenus des praticiens de l'enseignement : la question de la formation des personnels mise en exergue

Faisant référence aux rôles assignés aux inspecteurs dans l'exercice de leurs fonctions respectives, les actes de gestion sont constamment guidés par le souci de valorisation des ressources humaines en mettant en avant l'intérêt supérieur des élèves et apprenants. Les fonctions principales allient dialogue de gestion et dialogue social marqués par l'innovation, la proactivité, la planification, la coordination et le suivi/supervision de toutes les activités relatives à la qualité, à l'accès et à la gouvernance du secteur de l'éducation. C'est pourquoi toutes les séries seront étudiées pour le corps de contrôles constitués d'inspecteurs préparés et non préparés sur les questions d'éducation inclusive.

Histogramme 09 : réponses Inspecteurs de l'éducation et de la formation hors inclusion



Ayant renseigné les cinq (5) séries, les résultats obtenus chez les inspecteurs n'ayant pas reçu de formation spécifique en éducation inclusive donnent différentes informations d'une série de questions à une autre. Globalement, en suivant un ordre décroissant, les réponses négatives catégoriques « non », représentées par la couleur rouge, enregistrent le plus grand score avec 67% de l'ensemble des réponses apportées aux questionnaires.

Ce plus grand score est suivi par les réponses positives catégoriques « oui » avec 30% représentées par la couleur verte. Le plus faible score est de 3% qui représentent le résultat des réponses positives assorties de réserves « oui mais... » en termes de commentaires. Ce pourcentage est représenté par la couleur orange.

Observant l'histogramme, on constate que les réponses positives sont obtenues respectivement dans les séries attitude des enseignants (67%), environnement scolaire (43%), et inclusion dans les enseignements (14%) et politiques et stratégies (12,5%).

Parallèlement, les séries perspectives d'automatisation n'ont reçu que des réponses négatives. Aucune réponse positive n'est notée dans la série perspective d'autonomisation. Ce qui autorise à s'interroger sur les points de connexion du secteur avec les politiques de filets sociaux.

Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries, et laissent apparaître également que le taux de réponses négatives est supérieur à l'ensemble des autres taux réunis. L'examen des séries qui sont dans la globalité sur les feuilles de l'inspecteur offre les constats relatés par série de questions.

A. Inclusion dans les enseignements

Les réponses négatives au niveau de l'inclusion dans les enseignements sont majoritaires avec un score de 86%. Parallèlement, les réponses positives catégoriques ont enregistré un score de 14%. Il s'agit essentiellement celles à la question suivante : le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant identifie des contenus de manuels scolaires renvoyant à la discrimination ou à la violence envers différents groupes d'apprenants sur la base du genre, du handicap, de la religion, de l'origine géographique ou ethnique, ou autre ?

Une telle préparation est aussi perceptible dans les actes et attitudes de l'enseignant.

B. Attitude des enseignants

Les inspecteurs qui délivrent les certificats d'aptitude pédagogique (CAP) sanctionnent les attitudes avec des réponses positives catégoriques de (67%). Les réponses négatives (22%) et les réponses positives avec commentaire (11%) ont enregistré le reste des scores. Cette dernière réponse concerne la question suivante : les enseignants sont-ils préparés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive par un référentiel qui permet de développer chez les apprenants des compétences de vie pour prévenir ou gérer les violences ou les discriminations? Autrement, le curriculum en cours d'utilisation est incriminé par l'ensemble des membres du corps de contrôle dans ses aspects inclusion des élèves en situation de handicap.

Le rôle de l'inspecteur c'est aussi de surveiller l'environnement des apprentissages pour s'assurer que l'élève est mis dans des conditions optimales d'épanouissement et de réussite scolaire. Ils ont ainsi répondu à la question relative à l'environnement.

C. Environnement scolaire

Concernant, les inspecteurs ont tranché avec des réponses catégoriques. En effet, la série n'a enregistré que deux catégories de réponses : les réponses positives (43%) et les réponses négatives (57%). Ils reconnaissent alors des avancées et des limites les premières étant inférieures aux suivantes. Ce qui revient à s'intéresser à leur perception des perspectives d'autonomisation en milieu scolaire.

D. Perspectives d'autonomisation

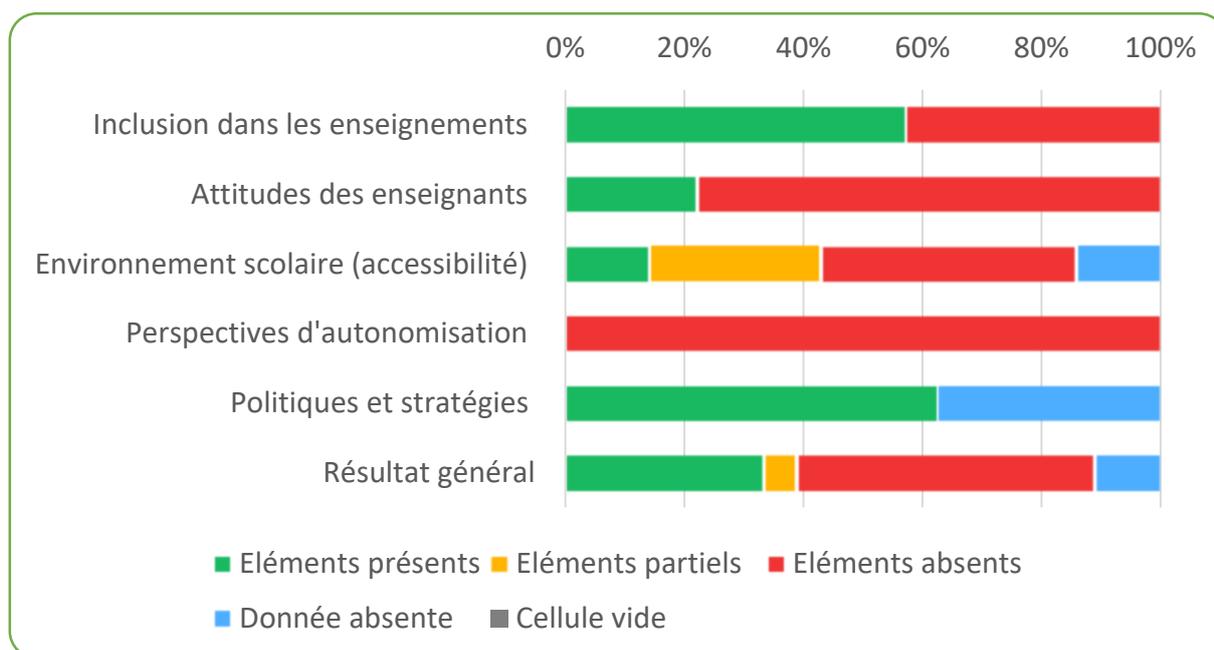
Il y a à ce niveau une unanimité sur des limites quant aux perspectives d'autonomisation sans naturellement des observations tendant à situer les responsabilités. Ainsi, cette série n'a enregistré que des réponses négatives (100%)

E. Politiques et stratégies

Les inspecteurs des zones territoriales sur les gardiens des normes édictées par le niveau central qui les consulte et les implique dans la validation des choix stratégiques. Cette série relative aux politiques et choix stratégiques a enregistré 87,5% de réponses négatives concernant les sept premières questions et 12,5% de réponses positives pour la dernière question qui demande si les politiques et stratégies sont-elles définies par une implication des organisations de la société civile et principalement celles des personnes en situation de handicap pour l'identification, l'enrôlement et le suivi des projets éducatifs.

Il a été aussi jugé important de recueillir la perception des élèves-inspecteurs qui sont à un niveau de manipulation des idées ou des rêves professionnels.

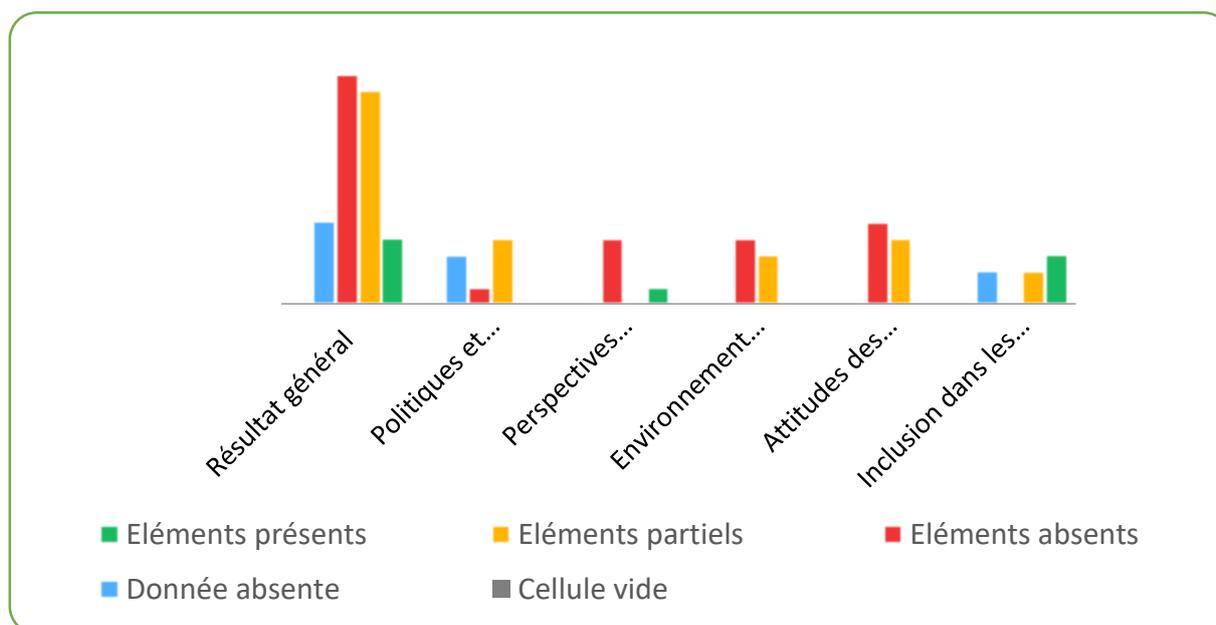
Histogramme 10 : réponse des élèves- inspecteurs



Les futurs cadres de l'éducation ont eux aussi renseigné les 5 séries avec des résultats qui globalement, en ordre décroissant, donnent des réponses négatives catégoriques « non » à un score de (50%). Les réponses positives catégoriques suivent avec 33% représentées. Les plus faibles scores sont de 11% pour les réponses « ne sais pas » représentées par la couleur bleue et 6% qui représentent le résultat des réponses positives assorties de réserves « oui mais... » en termes de commentaires. L'on constate ainsi que les séries inclusion dans les enseignements (57%) et politiques et stratégies (63%) ont permis d'avoir un taux global de 33% pour les réponses positives. Les futurs décideurs ont ainsi servi un score plutôt sombre avec les réponses négatives plus nombreuses que toutes les autres réponses.

Les enseignants étant analysés dans leurs attitudes, il est important aussi d'explorer leur propre perception dans les compétences relatives à l'éducation inclusive.

Histogramme 11 : réponses des enseignants du moyen secondaire général



Globalement, en suivant un ordre croissant, les réponses positives catégoriques « oui » représentées le plus petit score (11%) sur les trente-six questions (36) questions. Ce plus petit score est suivi de celui des réponses « je ne sais pas » représentées par la couleur bleue avec cinq réponses sur trente-six (14%) et des réponses positives assorties de réserves avec commentaires « oui mais... » représentées par la couleur orange avec (36 %) des catégories de réponses. Le plus grand score (39%) concerne les réponses négatives catégoriques « non ».

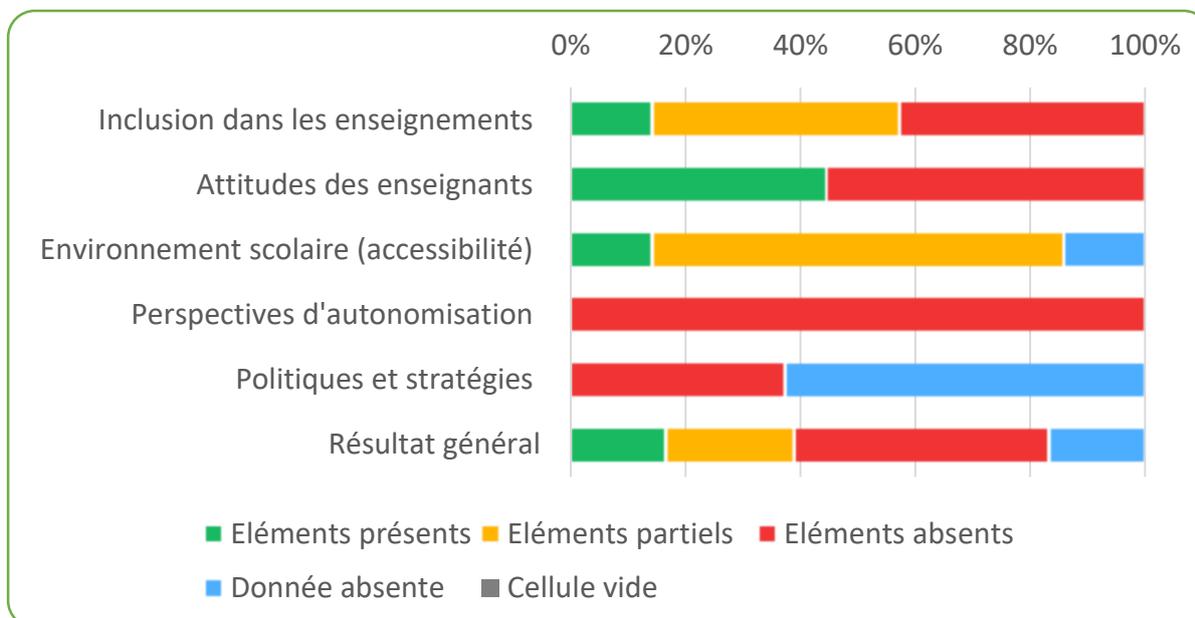
Observant le graphique, on constate que les réponses négatives « non » sont présentes dans les quatre séries sauf sur inclusion dans les enseignements. Parallèlement, aucune réponse inconnue « je ne sais pas » n'est enregistrée dans les séries attitudes des enseignants, environnement scolaire et perspectives d'autonomisation. Les réponses positives sont présentes dans deux séries perspectives et stratégies et inclusion des enseignants.

Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries et laissent également apparaître que le taux de réponses négatives est supérieur aux autres taux.

S'agissant de l'introspection sur leurs attitudes qui renvoient à l'effet enseignant les réponses négatives « non » ont enregistré les 5/9^e des résultats. Ce score est le plus élevé des catégories de réponses aux questionnaires. Parallèlement, les réponses positives avec commentaires « oui mais... » enregistrent les 4/9^e de la série de questions. L'on constate à ce niveau une conscience sur l'adaptation des attitudes suivant le type d'apprenant pour arriver à maintenir à bord tous les clients de l'école.

Ces enseignants du moyen secondaire reçoivent les élèves des mains d'instituteurs (ou professeurs des écoles) souvent sans formation en éducation inclusive et officiant dans des écoles classiques ou ordinaires.

Histogramme 12 : réponses des enseignants dans des écoles classiques



Les résultats obtenus chez les enseignants n'ayant pas reçu de formation spécifique en éducation inclusive avec une moyenne de trois (3) années d'expériences professionnelles donnent différentes informations d'une série de questions à une autre. Globalement, en suivant un ordre croissant, les réponses positives « oui » catégoriques représentées par la couleur verte et les réponses « ne sais pas » représentées par la couleur bleue ont enregistré le même score (16%). Ce plus faible score est suivi de 23% qui représentent le résultat des réponses positives assorties de réserves « oui mais... » en termes de commentaires. Ce pourcentage est représenté par la couleur orange. Le score le plus élevé est enregistré par les réponses négatives catégoriques « non » représentées par le rouge. Il s'élève à 45% de l'ensemble des réponses apportées. L'on se rend ainsi compte que les réponses positives sont obtenues respectivement dans les séries attitude des enseignants (44%), environnement scolaire (15%), et inclusion dans les enseignements (14%). En d'autres termes, les enseignants remettent en cause la validité de leur CAP appliqué à l'éducation inclusive. Parallèlement, les séries perspectives d'automatisation et politiques et stratégie n'ont reçu que des réponses négatives et inconnues.

Ces résultats montrent que le pourcentage total n'est pas proportionnellement réparti entre les différentes séries, et laissent apparaître également que le taux de réponses négatives est presque égal à l'ensemble des autres taux réunis.

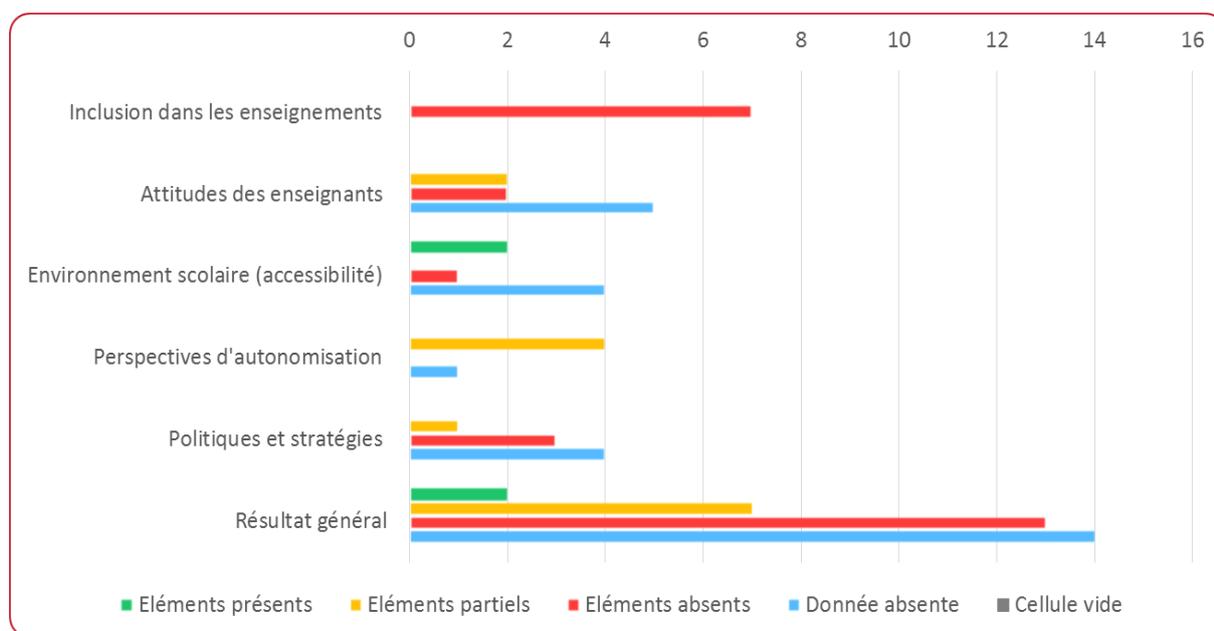
Aucune réponse positive n'est notée dans la série perspective d'autonomisation. L'on peut ainsi constater que la nécessité d'interroger les rapports entre l'école et le milieu qui constitue la finalité des compétences scolaires à traduire en compétences de vie sociale.

6.1.4 Présentation des résultats obtenus des prestataires de service : la justification des actions

« L'externalisation (appelée également l'outsourcing) correspond au transfert d'activités d'une entreprise vers un prestataire externe spécialisé. Cette forme de sous-traitance permet à l'entreprise de se focaliser sur son activité première ».75

L'idée de placer l'aide aux élèves en difficulté hors du temps scolaire « normal » s'est insinuée, répandue et s'imposée dans le paysage éducatif comme une manifestation du caractère hautement inclusif de l'école. L'on peut être bien d'accord que l'enfant en situation de handicap en milieu scolaire a aussi besoin des services du département des affaires sociales. Il est ainsi important d'avoir leur avis surtout sur le point relatif aux perspectives d'autonomisation qui se rapportent aux filets sociaux relatés dans les parties précédentes.

Histogramme 13 : réponses des services de l'action sociale



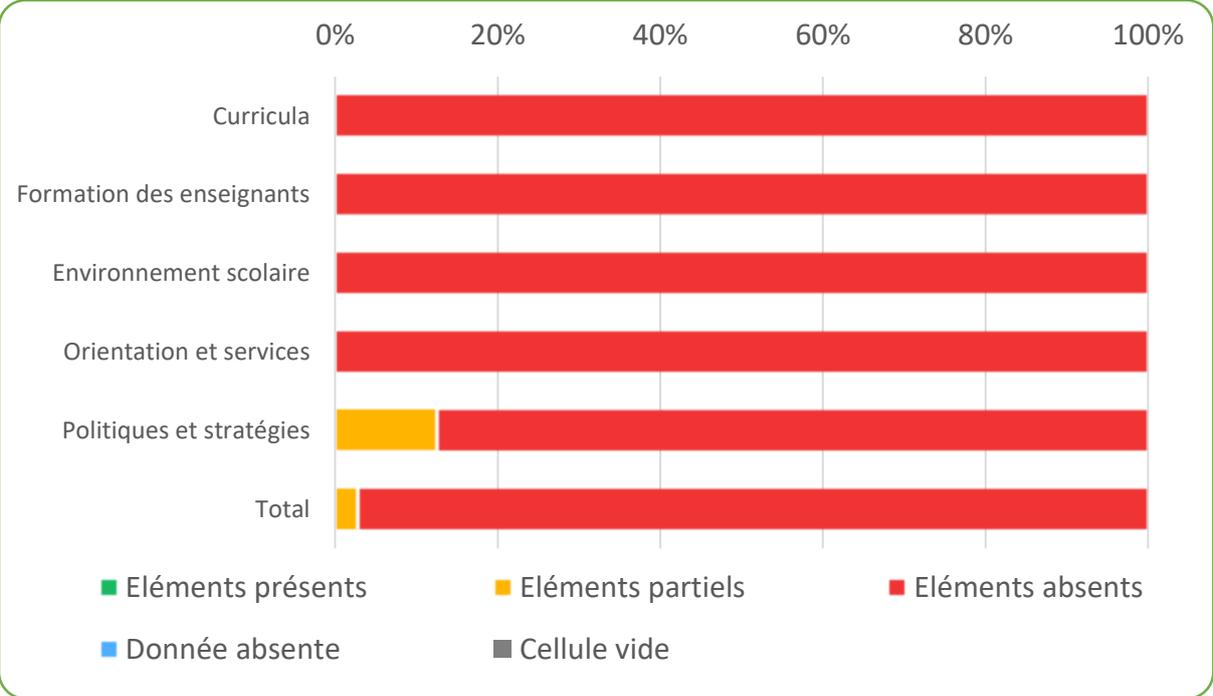
L'on constate dans cette représentation graphique que les réponses positives catégoriques « oui » ont enregistré 5,5%. Ce taux est représenté par la couleur verte. Ce score est suivi des réponses positives avec commentaires « oui mais... » représentées par la couleur orange (19,4%) et des réponses négatives « non » avec un score de 36,1%. Le plus grand score est de 39% représenté par la couleur bleue. Il concerne les réponses inconnues « ne sais pas ». En

⁷⁵ En ligne : <https://www.petite-entreprise.net/P-2554-81-G1-definition-de-l-externalisation.html> consulté le 25 juillet 2019

définitive, ces résultats montrent une répartition disproportionnelle des catégories de réponses dans les différentes séries et laissent apparaître également que les réponses inconnues ont un score supérieur aux autres scores. L'action sociale considère que l'inclusion dans les enseignements n'est pas encore effective : note 7 questions enregistrant 7 réponses négatives catégoriques « non », ce qui donne un score de 100%. Cependant, pour les perspectives d'autonomisation, sur les 5 questions on a enregistré 4 réponses positives assorties de commentaire « oui mais » pour un score de 80% et 1 réponse inconnue « ne sais pas » pour un score de 20%. C'est la question suivante : « Les dispositions suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes des mécanismes de signalement des violences ou de la discrimination, tels que boîte anonyme, ligne téléphonique, enseignant référent, ou site internet ? ». On constate déjà un écart de score suivant le cœur de métier.

Le Sénégal étant régulièrement appuyé dans l'enveloppe destinée à l'aide au développement, le pays enregistre beaucoup d'ONG. Dans le secteur de l'éducation, tenant compte des ODD, l'éducation inclusive est particulière portée par des expériences pilotes. C'est pourquoi, la perception des acteurs de l'aide semble aussi importante pour mieux adresser la question de la politique dans le domaine.

Histogramme 14 : réponses des ONG en éducation



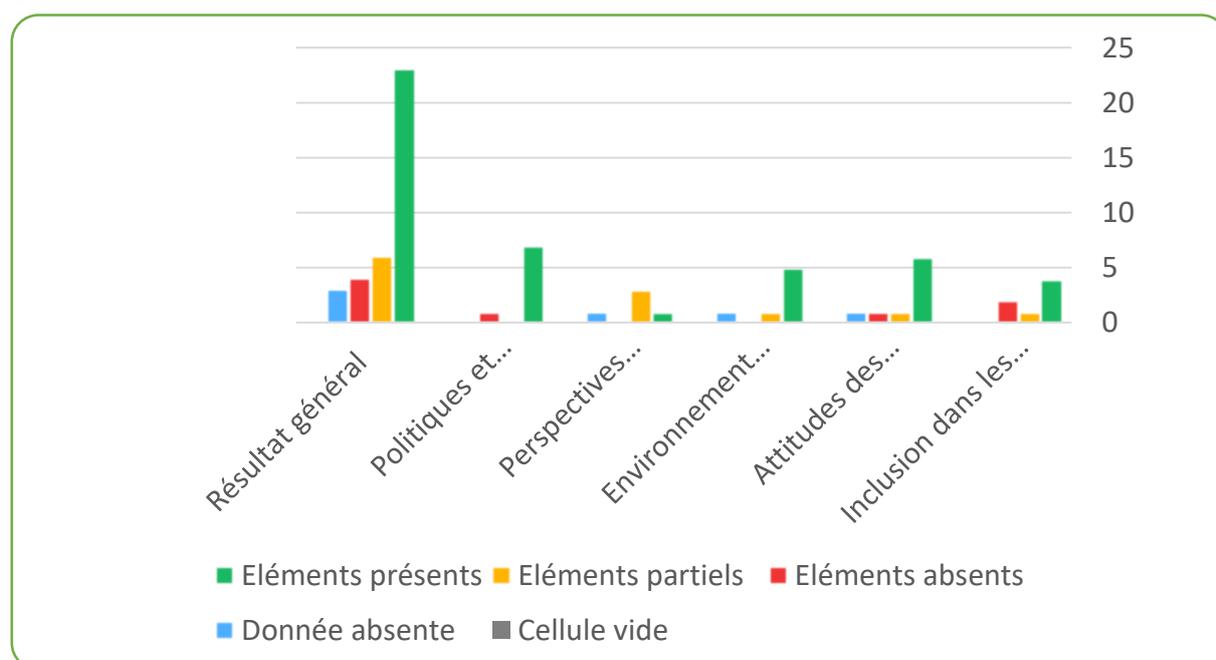
L'analyse globale cette graphie donne deux séries de résultats par ordre décroissant :

- les réponses négatives catégoriques « non » représentées par la couleur rouge enregistrent le plus grand score avec 97% de l'ensemble des réponses. Ce plus grand score est suivi par les réponses positives avec commentaire (3%). Ce score est représenté par la couleur orange ;
- la graphie synthétique fait sortir que les réponses négatives sont présentes dans toutes les séries à 100% sauf celle relative aux politiques et stratégies.

Dans ces politiques et stratégies, les réponses négatives ont obtenu l'essentiel des scores avec 87,5%. Parallèlement, les réponses positives avec commentaire ont obtenu les plus petits scores (12,5%). Le plus petit score concerne la réponse à la question suivante: les politiques et stratégies sont-elles définies par des références claires dans l'unique document de référence du MEN ? On constate ainsi une invitation implicite à un cadrage stratégique des activités en éducation inclusive.

Toujours dans le souci de mieux, la recherche fondamentale constitue aussi des sources de lumière. C'est pourquoi, l'auteur de la thèse la plus récente soutenue dans le domaine au Sénégal même si l'on sait qu'il s'agissait spécifiquement en sociologie de l'éducation axée sur l'inclusion scolaire de la déficience visuelle.

Histogramme 15 : réponse de l'auteur d'une thèse nouvellement soutenue



L'observation permet de constater que les réponses positives catégorique « oui » représentées par la couleur verte ont enregistré des taux record dans toutes les séries, sauf pour la série perspectives d'autonomisation. On a enregistré 23 réponses positives sur les 36 questions posées ; ce qui donne un taux global de 64%. Pour les autres catégories de réponses on constate six (6) réponses positives assorties de commentaires « oui mais » représentées par la couleur orange donnant un taux de 17%. Ensuite, il y a quatre (4) réponses négatives « non » représentées par la couleur rouge avec un taux de 11%. En fin, pour les réponses inconnues « ne sais pas » représentées par la couleur bleue, le résultat est de trois (3) avec un taux de 8%.

Dans cette partie inclusion dans les enseignements, on note 7 questions dont 4 réponses positives catégoriques « oui » 57%, 2 réponses négatives catégoriques « non » 29% et 1 réponse positive assortie de commentaires « oui mais » 29%. On n'a enregistré aucune réponse inconnue. En ce qui concerne les attitudes des enseignants, on enregistre neuf (9) questions avec 6 réponses positives catégoriques « oui » 57% et 1 réponse positive assortie de commentaires « oui mais » 11%. C'est la question suivante : « Les enseignants sont-ils préparés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive par un référentiel qui permet de développer chez les apprenants des compétences de vie pour prévenir ou gérer les violences ou les discriminations? » .

En fin, 1 réponse négative catégorique « non » 11% relative à la question qui consiste à savoir si : « Les enseignants sont-ils préparés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive par un référentiel qui permet de recourir à des stratégies et à des techniques modernes et adaptées aux besoins particuliers ? » et 1 réponse inconnue « ne sais pas » 11% relative à la question qui consiste à savoir si : « Les enseignants sont-ils préparés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive par un référentiel qui permet de s'interroger sur leurs propres valeurs ou préjugés pouvant les conduire à être agent d'exclusion ? ».

S'agissant de l'environnement scolaire (accessibilité), sur les sept (7) questions posées, 5 réponses sont positives « oui » 72% et 1 réponse positive assortie de commentaires « oui mais » 14%. C'est la question intitulée : « L'environnement des apprentissages prévoit-il une fiche d'inspection (visite d'école et visite de classe) intégrant les dimensions inclusives ? L'unique réponse inconnue « ne sais pas » 14% est relative à la question : « L'environnement des apprentissages prévoit-il un plan de travail individualisé et une fiche scolaire inclusive ? ». L'on constate qu'aucune réponse négative n'est enregistrée à ce niveau. Pour les perspectives d'autonomisation, on constate 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » 60% et 1 réponse positive catégorique « oui » 20% relative à la question intitulée : « Les dispositions

suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes des filets sociaux permettant une autonomie dans la vie d'adulte en situation de handicap ? ». L'unique inconnue « ne sais pas » (20%) est relative à la question « Les dispositions suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes v un mécanisme d'orientation des offres d'éducation et de formation professionnalisant pour les apprenants en situation de handicap? ».

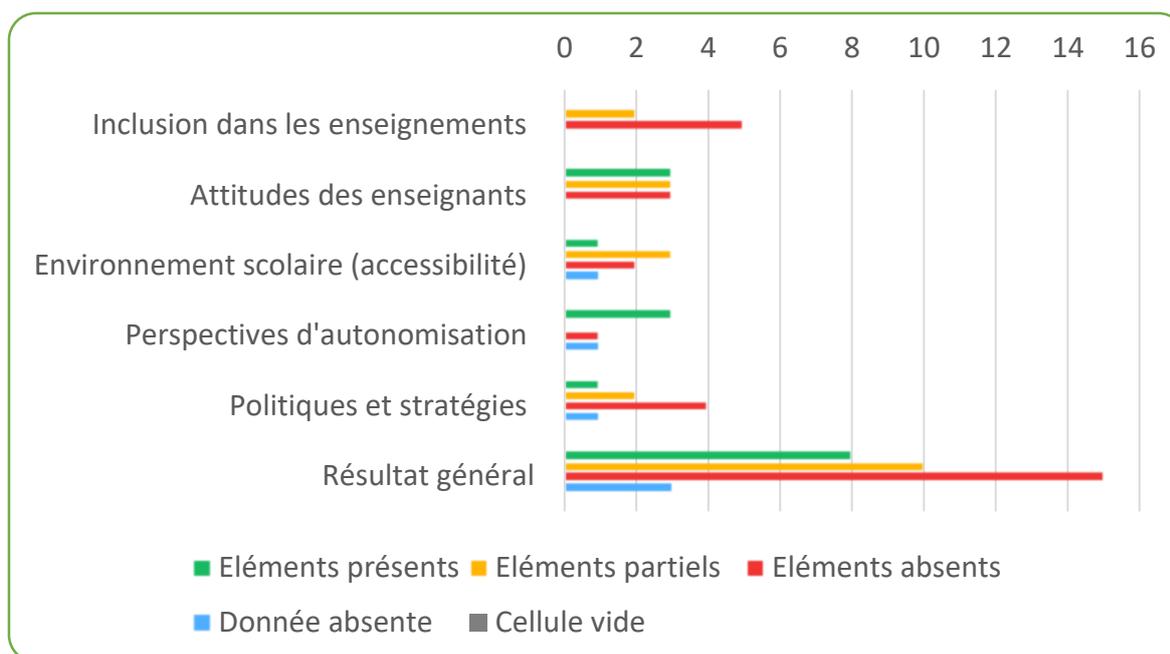
Le dernier domaine relatif à la construction de la vision en termes de politiques et stratégies, on a enregistré réponses positives catégoriques « oui » 87,5%, 1 réponse négative « non » 12,5%. Il s'agit de la question intitulée : « Les politiques et stratégies sont-elles définies par des références claires dans l'unique document de référence du MEN ? ». Dans cette série, il n'y a ni réponse positive assortie de commentaire ni réponse inconnue. Il est aussi important de signaler que la recherche est menée dans les écoles pilotes d'éducation inclusive de la capitale.

« Les activités entreprises au nom des personnes handicapées ne font l'objet d'aucune controverse politique. Elles reçoivent un appui des pays de l'Est, de l'Ouest, du Nord et du Sud. Elles représentent un champ d'activité dans lequel la communauté mondiale peut réellement collaborer et ainsi susciter une compréhension et une confiance qui peuvent s'étendre à d'autres champs où les divisions persistent. L'invalidité peut être un élément d'unité ; une unité d'efforts à mener au sein de chaque région, de chaque nation, comme sur le plan international, en vue d'améliorer réellement la condition humaine. ». Javier Perez De Cuellar⁷⁶

« L'Organisation Mondiale des Personnes Handicapées OMPH » a comme vocation un statut de groupe international de pression pour le suivi des orientations tracées par les Nations Unies. Au niveau du Sénégal, les démembrements sont présents et exercent la pression nationale nécessaire au respect de tous les droits y compris le droit à une éducation inclusive de qualité. C'est pourquoi l'étude a recueilli leurs avis en qualité de services contributifs aux efforts d'éducation inclusive.

⁷⁶ En ligne <http://jlsimon.free.fr/articleshtm/publication/OMPH.html> consulté le 14 août 2019

Histogramme 16: réponses des organisations faitières de personnes en situation de handicap



Le constat est que les réponses négatives catégoriques « non » représentées par la couleur rouge sont majoritaires avec un taux de 42%. Elles sont suivies des réponses positives assorties commentaires « oui mais » représentées par la couleur orange et enregistrant un taux de 28%. On note un taux de 22% pour les réponses positives « oui » représentées par la couleur verte. Et en fin, 8% pour les réponses inconnues « ne sais pas » représentées par la couleur bleue. La série relative aux perspectives d'autonomisation a enregistré le plus fort taux de réponses positives avec 60%. Ce reflète une note d'espoir venant des adultes affectés et participant à toutes les rencontres nationales et internationales. Cependant, ils considèrent que l'inclusion dans les enseignements est à 71% négative. En ce qui concerne les attitudes des enseignants, on enregistre neuf (9) questions qui sont également réparties dans ces trois catégories de réponses :

- réponses positives « oui » 33,33 %
- 3 réponses négatives « oui » 33,33 %
- 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » 33,33%.

Pour ce qui est de l'environnement scolaire (accessibilité), sur les 7 questions, les réponses sont ainsi réparties :

- 3 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » 43%
- 2 réponses négatives « oui » 29 %

- 1 réponse positive « oui » 14%. C'est la question intitulée : « L'environnement des apprentissages prévoit-il un soutien par les pairs pour les enfants en difficultés d'apprentissage (tutorat) ? ».
- 1 réponse inconnue « ne sais pas » 14%. Il s'agit de la question : « L'environnement des apprentissages prévoit-il une fiche d'inspection (visite d'école et visite de classe) intégrant les dimensions inclusives ? »

Les perspectives d'autonomisation ont 5 questions avec :

- 3 réponses positives « mais » 60%
- 1 réponse négative « non » 20%. C'est la question intitulée : « Les dispositions suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes un mécanisme d'orientation des offres d'éducation et de formation professionnalisant pour les apprenants en situation de handicap? »
- 1 réponse inconnue « ne sais pas » 20%. Il s'agit de la question relative à : « Les dispositions suivantes sont-elles explicitement mises en place pour orienter les apprenants et les adultes des mécanismes de signalement des violences ou de la discrimination, tels que boîte anonyme, ligne téléphonique, enseignant référent, ou site internet ? ». On constate qu'il y a une absence de réponses assortie de commentaire.

Quant aux politiques et stratégies, sur les 8 questions posées, on enregistre :

- 4 réponses négatives « non » 50%
- 2 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » 25%.
- 1 réponse positive « oui » 12,5%. Il s'agit de la question suivante : « Les politiques et stratégies sont-elles définies par une campagne de communication pour le changement de comportements? »
- 1 réponse inconnue « ne sais pas » 12,5%. C'est la question intitulée : Les politiques et stratégies sont-elles définies par une implication des organisations de la société civile et principalement celles des personnes en situation de handicap pour l'identification, l'enrôlement et le suivi des projets éducatifs? »

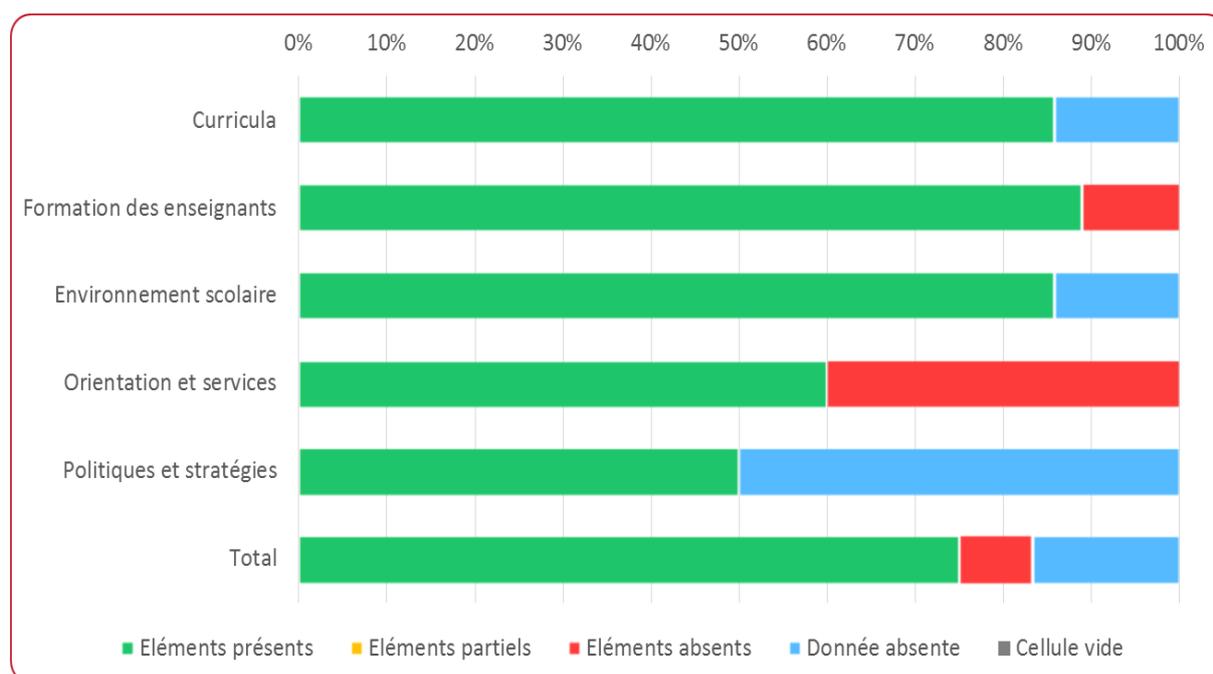
« *Tout ce qui est fait pour moi, sans moi, est fait contre moi* », disaient Gandhi et Nelson Mandela⁷⁷. Cette affirmation corrélée au second principe de la CDE « la participation » nous oblige à recueillir les perceptions des enfants en écoles inclusives et ordinaires

⁷⁷ En ligne : <https://www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2012/03/FDR415def.pdf> consulté le 1er septembre 2019

6.1.5 Présentation des résultats obtenus des bénéficiaires directs : des perspectives d'autonomisation non définies

Cette cible particulière a rassemblé des élèves de la dernière année du cycle primaire encore appelée cours moyen deuxième année (CM2). Le focus group assorti d'explication en langues wolof et en français a permis au maître de la classe préparé en amont d'appuyer les explicitations nécessaires par endroit pour trouver le choix du groupe.

. **Histogramme 17:** réponses des élèves en classes inclusives



Les réponses positives catégoriques « oui » représentées par la couleur verte, sont partout dominantes avec un pourcentage qui occupe les 3/4 du résultat général (75%), correspondant ainsi aux 27 réponses sur les 36 questions posées. Les enfants en écoles inclusives sont contents de leur situation à l'unanimité. Il est cependant important de souligner que c'est une expérience pilote financée par des bailleurs qui font de l'appui direct aux enfants en termes de cantines, de kits scolaires. Les bailleurs appuient aussi les organisations d'élèves (clubs éducation inclusive et gouvernements scolaires).

Les réponses inconnues « ne sais » représentées par la couleur bleue sont enregistrées surtout au niveau de la série politiques et stratégies, avec un taux global de 14%. Ce sont les 6 réponses sur les 36 questions posées. Les réponses négatives « non » représentées par le rouge, n'ont obtenu que 8% dans le résultat général. L'on constate au passage une absence de réponses positives assorties de commentaires « oui mais » dans toutes les séries. Les enfants reconnaissent l'inclusion dans les enseignements si l'on sait que des 7 questions on constate 6

réponses positives catégoriques « oui » avec un score de 86% et une réponse 1 réponse inconnue « ne sais pas » pour un score de 14%. C'est la réponse qui consiste à savoir si : « Le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant sache quoi faire en cas d'émergence de facteurs d'exclusion ? »

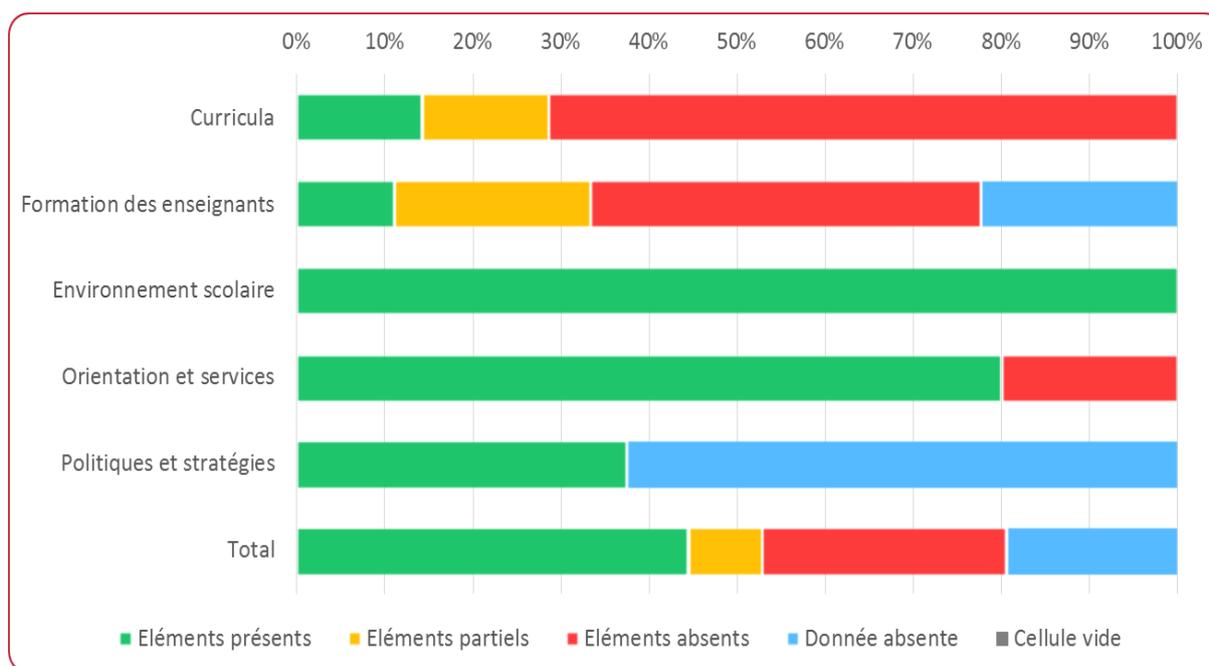
Dans cette série attitudes des enseignants, on a 9 questions qui ont enregistré 8 réponses positives catégoriques « oui » 89% et 1 réponse négative « oui » 11%. C'est la question suivante : « Les enseignants sont-ils préparés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive par un référentiel qui initie aux spécifications techniques et pédagogiques de matériels et supports didactiques particuliers incluant les opportunités technologiques? ». À ce niveau aussi, il y a une absence de réponse inconnue. Quant à l'environnement scolaire (accessibilité), sur les 7 questions, les résultats sont ainsi répartis :

- 6 réponses positives « oui » avec un score de 86%.
- 1 réponse inconnue « ne sais pas » pour un score de 14%%. C'est la question suivante : « L'environnement des apprentissages prévoit il: une fiche d'inspection (visite d'école et visite de classe) intégrant les dimensions inclusives ? ». À ce niveau aussi, il n'y a pas de réponse négative.

Concernant les perspectives d'autonomisation, même si 60% des enfants sont d'un avis positif, les 40% sont pessimistes. Cette marque de logique discursive pour des enfants se comprend aisément si l'on sait qu'à partir de 12 ans, l'enfant est au stade des opérations formelles⁷⁸. C'est théorie piagétienne explique le fait que les enfants en situation de handicap et leurs pairs « dits normaux » soient interrogés séparément mais dans le même format.

⁷⁸ Selon Piaget, le développement cognitif de l'enfant est caractérisé par les 4 stades suivants: Stade sensori-moteur: de 0 à 2 ans. Stade pré oratoire: de 2 à 6 ans. Stade des opérations concrètes: de 6 à 12 ans. Stade des opérations formelles: à partir de 12 ans. En ligne : www.cours-de-psychologie.fr/piaget-developpement-cognitif-enfant.html consulté le 20 juin 2019

Histogramme 18: réponses des élèves de 6^e année « dits normaux »



Les réponses positives « oui » représentées par la couleur verte, sont majoritaires dans le résultat général avec un score de (45%) avec une particularité de (100%) dans la série environnement scolaire (accessibilité), et (80%) au niveau de la partie perspectives d'autonomisation dénommée ici orientation et services pour signifier qu'y avait selon les cibles des moments de transposition didactique durant les entretiens..

Les réponses négatives « non » représentées par le rouge, ont un score global de 28%, les réponses inconnues « ne sais pas » représentées par la couleur bleue, ont enregistré un résultat général de (19%) et les réponses positives assorties de commentaires « oui mais » représentées par la couleur orange, n'ont obtenu que (8%) dans le résultat général.

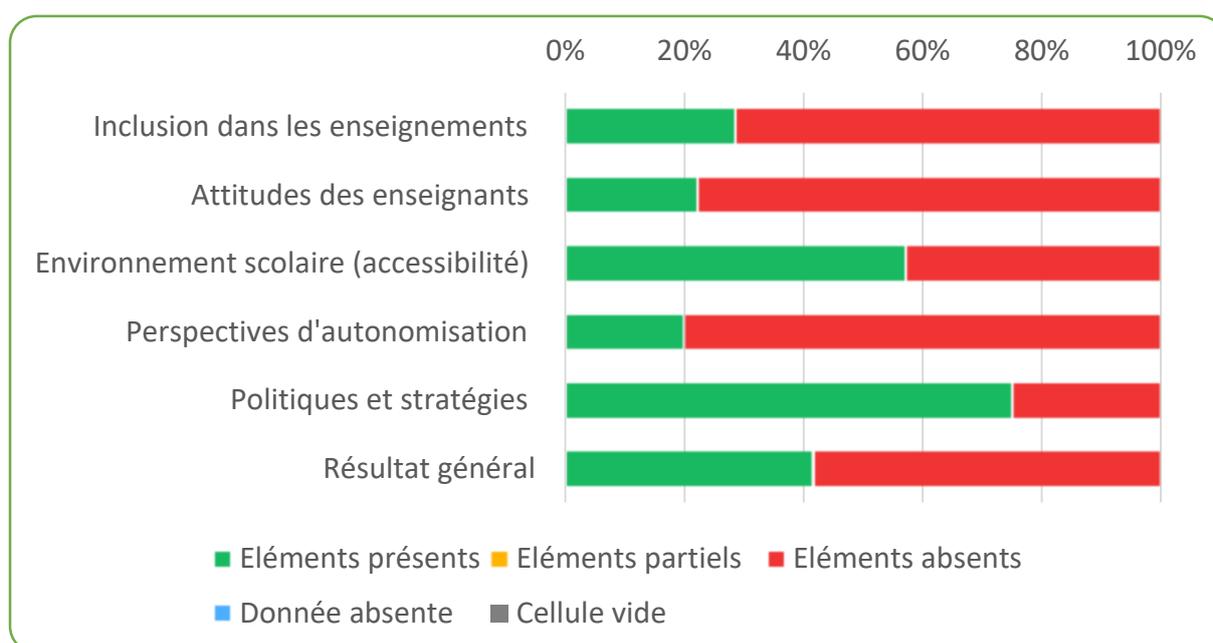
Ces élèves pensent que l'inclusion dans les enseignements est un degré négatif. Avec 5 réponses négatives catégoriques « non » (72%) et 1 réponse positive « oui » pour un score de 14%. C'est la question suivante : « Le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant adopte des comportements de réduction des risques d'émergence de facteurs d'exclusion? ? ».

L'appréciation des attitudes des enseignants donne 4 réponses négatives « non » avec un score de 45% , 2 réponses positives assorties de commentaires « oui mais » avec un score de 22%, 2 réponses inconnues « ne sais pas » pour un score de 22% et 1 réponse positive « oui » avec un score de 11%. ». Quant à l'environnement scolaire (accessibilité) de leurs camarades, sur les 7 questions, on a constaté que de réponses positives (100%). L'on pourrait même dire que ces enfants envient leurs camarades puisque pour la série relative aux perspectives d'autonomisation, sur les 5 questions on a noté 4 réponses positives « oui » avec un score de

80%. Cependant, pour la série politiques et stratégies, on a enregistré 5 réponses inconnues « ne sais pas » avec un score de 62,5% et 3 réponses positives « non » avec un score de 37,5%.

La famille exerce une fonction éducatrice sans laquelle le fonctionnement de la société est mis en péril. Comme rappelé dans l'état des savoirs, le premier milieu d'éducation est la cellule familiale. La famille est au centre même du processus éducatif. « *Avant l'école, pendant l'école, après l'école, il y a la famille (...)*. Les parents peuvent et doivent sous-traiter certains aspects du processus éducatif, notamment l'apprentissage des savoirs scolaires et la formation professionnelle, mais ce n'est en aucun cas un abandon de responsabilité. (...); Ils doivent aussi, parfois, prendre la décision difficile de changer de fournisseur : retirer l'enfant d'un établissement scolaire s'il s'avère que l'action éducative de cet organisme n'est pas bonne pour l'enfant »⁷⁹. C'est pourquoi leurs avis ont été recueillis directement mais aussi à travers le CGE qui fédère leurs organisations et associations.

Histogramme 19: réponses des parents



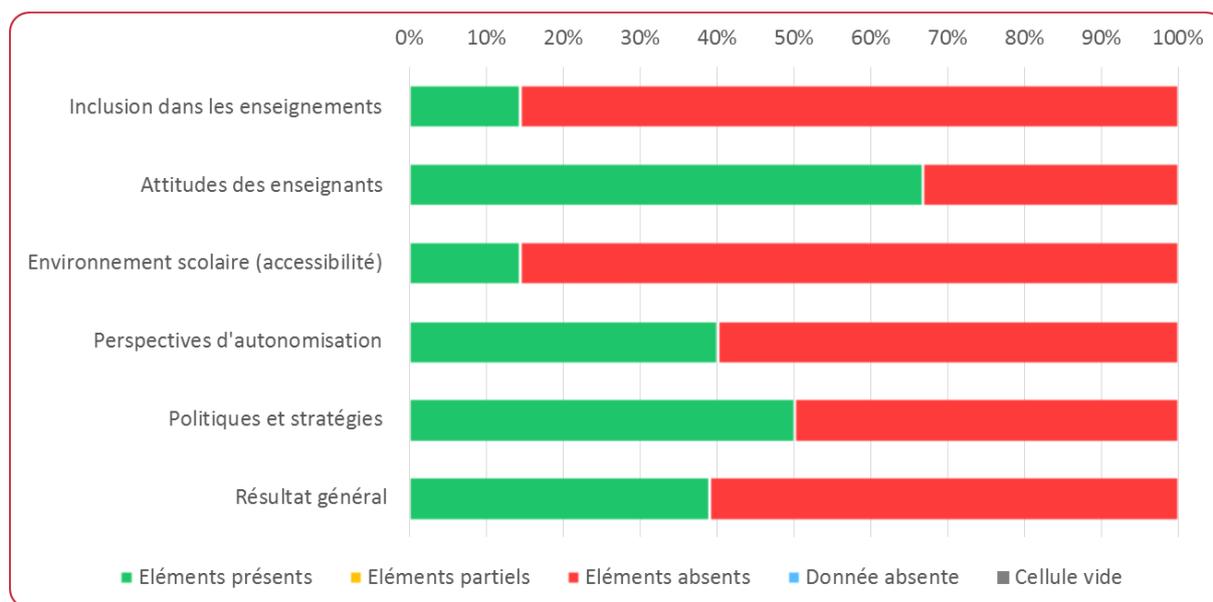
La représentation graphique des résultats permet de constater que globalement, suivant un ordre croissant, les réponses négatives « non », représentées par la couleur rouge, enregistrent le plus

⁷⁹ En ligne : http://www.uniondesfamilles.org/role_educatif_des_parents.htm consulté le 20 juin 2019

grand score avec 58% de l'ensemble des réponses fournies. Les réponses positives « oui » enregistrent le plus petit score avec 42%. Observant le graphique, on constate que les réponses positives sont majoritaires dans deux séries : environnement scolaire et politiques et stratégies. Parallèlement, les réponses négatives concernent les séries inclusion dans les enseignements, attitude des enseignants et perspectives d'autonomisation. Se focalisant sur la perception que les parents ont des enseignants, on se rend malheureusement compte que les réponses négatives sont majoritaires avec 78% des catégories de réponses. Les réponses positives ne couvrent que 22% des résultats obtenus dans cette série. Cependant l'environnement scolaire enregistre 57% de réponses positives et 43% de réponses négatives. Les parents sont pessimistes quant aux perspectives d'autonomisation avec 80% de réponses négatives.

S'agissant de leurs organisations regroupées au sein des CGE, les leaders ont fourni les informations suivantes.

Histogramme 20: réponses des dirigeants des CGE



On constate uniquement deux catégories de réponses que sont :

- les réponses négatives catégoriques « non » représentées par la couleur rouge qui ont un taux de global de 61%. Ce taux représente 22 réponses négatives sur les 36 questions posées ;
- Les réponses positives « oui » avec la couleur verte qui a un score général de 31%. Ce taux correspond aux 14 réponses positives sur les 36 questions posées.

Globalement, on constate que les réponses négatives sont partout dominantes sauf au niveau de la deuxième série, attitudes des enseignants où on constate 66% pour les « oui » et 33% pour les « non ». L'on constate bien que les CGE portent leurs accusations à d'autres niveaux différents. En effet, pour l'inclusion dans les enseignements, on note 6 réponses négatives catégoriques « non » qui donnent un score de 86% et 1 réponse positive « oui » qui donne 14%. Elle est relative à la question suivante :

« Le curriculum est-il conçu pour que l'enseignant identifie des contenus de manuels scolaires renvoyant à la discrimination ou à la violence envers différents groupes d'apprenants sur la base du genre, du handicap, de la religion, de l'origine géographique ou ethnique, ou autre ? ». Quant à l'environnement scolaire (accessibilité) ; sur les 7 questions, les 6 ont obtenu des réponses négatives « non » pour un score de 86%. Une seule réponse est positive (14%). Elle est relative à la question suivante : « L'environnement des apprentissages prévoit-il des mesures pour des infrastructures accessibles à tous les apprenants (des rampes, tableaux, allées piétonnes etc.) ? ». Les parents sont pessimistes sur les perspectives d'autonomisation tout en étant prudents. Sur les 5 questions il y a 3 réponses inconnues « ne sais pas » pour un score de 60% et 2 réponses négatives « non » qui donnent un score de 40%. Par contre, pour les politiques et stratégies, on note un partage égal des résultats entre les 8 questions posées : 4 réponses négatives catégoriques « non » pour un score de 50% et 4 réponses positives « oui » catégorique pour un score de 50%

6.2 Chapitre 2 : discussion des résultats

6.2.1 Des dispositifs sous régionaux, étatiques et communautaires pas favorables à la prise en charge scolaires du handicap : le dépistage précoce encore absent

Il existe une agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. L'agence traite et diffuse des informations recueillies par les pays membres sur des thèmes prioritaires et des pratiques innovantes. La base fournit des contacts, et des informations sur les dispositifs pour la scolarisation des jeunes à besoins éducatifs spéciaux (législation, financement, identification des besoins, système éducatif et besoins éducatifs spéciaux, formation des enseignants, développement de l'inclusion, indicateurs de qualité, données statistiques).

De même avec Eurydice, chaque rapport national produit pour le réseau européen d'information sur l'éducation en Europe contient un chapitre consacré au " soutien aux besoins éducatifs particuliers ". Il donne une vue d'ensemble sur le sujet : historique, objectifs généraux, définitions des groupes cibles, cadres législatifs, offre éducative au sein de l'enseignement ordinaire et offre d'enseignement spécialisé (quand elle existe), conditions d'admission de l'élève, curricula, orientation scolaire/professionnelle, données statistiques, etc.). Mieux, la commission européenne a commandité un projet de recherche " Stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l'inclusion sociale " qui a été mené par un consortium de chercheurs issus d'États membres de l'Union européenne (Allemagne, Espagne, France, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède). Il a permis de situer les pays européens par rapport à leur taux plus ou moins élevé d'inclusion et d'exclusion des élèves dans le système scolaire ordinaire. On y trouve des rapports nationaux et des conclusions comparatives.

Ces bonnes pratiques existent aussi en France avec la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté.

En effet, l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes en situation de handicap et les enseignements adaptés (INS HEA) représente la France auprès de l'Agence européenne pour le développement des besoins éducatifs particuliers. Le site de l'INS HEA comprend de nombreuses informations dont des publications concernant les handicaps, la formation des personnels et les dispositifs institutionnels. Des produits audiovisuels et des guides pédagogiques sont également proposés. Toutes ces initiatives comme le

fait le portail " L'école pour tous " créé par le ministère français de l'Éducation en 2008, tendent à informer et à favoriser les échanges entre tous ceux qui œuvrent pour l'intégration des élèves en situation de handicap à l'école (personnels de l'éducation, familles, collectivités territoriales, etc.).

L'état des lieux n'a pas permis d'identifier des dispositifs similaires dans l'ASS en général et au Sénégal en particulier. Pourtant de tels dispositifs permettant de capter l'information décisionnelle ont fini par convaincre de l'importance d'un dépistage précoce. Ce dernier permet de conduire à un diagnostic exact du handicap et d'introduire dès ce diagnostic un accompagnement ajusté à l'enfant. Cependant, malgré le dispositif législatif et réglementaire en vigueur dans tous les pays, les actions de dépistage restent encore insuffisantes.

La compétence des professionnels de santé et l'engagement des associations dans une politique générale de prévention, de détection et de soin du handicap périnatal reste à développer.

Il est également frappant de constater la pauvreté des informations disponibles sur les jeunes enfants en situation de handicap. L'absence de données statistiques concernant les handicaps du tout-petit doit conduire le législateur à mettre en place, les certificats de santé de l'enfant, à organiser la collecte et le traitement des données et à en prévoir le financement. Force est de constater qu'il n'existe toujours pas de données fiables concernant la période périnatale et le handicap de l'enfant. Il devient donc indispensable d'établir des données fiables permettant l'évaluation de l'efficacité à moyen terme des politiques mises en œuvre et, surtout, de déterminer les moyens financiers à mobiliser.

Il est assez difficile de faire un état des lieux exhaustif car il y a peu d'évaluations et peu d'informations quantitatives et qualitatives disponibles sur les pratiques sur l'ensemble du territoire. Actuellement il n'existe pas au Sénégal de dépistage systématique structuré au plan national.

Les familles n'ont pas une vision claire du devenir de leur enfant. L'on y reste dans l'urgence de la prise en charge. Il n'y a pas de réflexion à long terme sur le devenir de l'enfant en situation de handicap, de son éducation, sur l'insertion future dans la société ; pourtant on reste sourd toute sa vie.

Les familles peuvent se retrouver face à des professionnels de la santé leur présentant comme seule voie possible une « réparation du déficit » par une solution technologique : appareils ou implants, sans que les parents n'aient les connaissances suffisantes leur permettant de participer pleinement au processus de décision. L'annonce du handicap doit être prise en charge dans sa globalité (dépistage, diagnostic et suivi dans la réalité).

Les professionnels, qui prennent en charge les troubles psychoaffectifs des enfants, les dépressions maternelles et les désordres familiaux post-natals, recueillent depuis longtemps les témoignages de parents porteurs de séquelles traumatiques liées à la non-prise en compte de leurs émotions. Les premiers effets positifs de leur implication se mesurent, en effet, à la diminution des effets pathogènes liés au stress, à l'établissement d'une meilleure relation avec l'enfant et à la moindre atteinte à l'équilibre familial.

De manière plus générale, il est établi que les programmes combinés enfants et parents sont les plus utiles sur le plan de la relation parents-enfant et du développement cognitif de l'enfant, si la stimulation est maintenue. Ces programmes sont particulièrement efficaces lorsque les mères possèdent un faible niveau d'études. Cette démarche préventive doit également s'accompagner de la mise en place d'un projet thérapeutique adapté et d'une prise en charge effective de l'enfant.

La nécessité de ce dépistage précoce, alliée à la complexité de certains diagnostics, requiert une sensibilisation répétée des professionnels de santé qui doivent être formés aux techniques et au calendrier de détection des anomalies du développement neurologique.

Typologie des dépistages

Si les causes restent encore difficiles à déterminer, la plupart des handicaps ou déficiences d'origine périnatale peuvent être dépistés dans les premières années de la vie. Il convient donc de mettre en place une détection précoce des lésions cérébrales chez les enfants à risques et de développer une politique de prévention systématique à destination des populations les plus fragiles. Des examens supplémentaires pourraient également être recommandés dans un certain nombre de situations, indépendamment du dépistage classique, pour mesurer les effets cumulatifs et interactifs des facteurs de risques biologiques, périnatals et environnementaux sur le devenir des enfants. Les résultats pourraient déboucher sur la mise en œuvre d'actions de prévention dans plusieurs domaines : préservation de la relation mère-enfant et des processus d'attachement, programmes de réduction des stress en milieu hospitalier, programmes de soins de développement individualisé en service de réanimation néo-natale, prise en compte de la douleur, programmes de guidance et d'aide à la parentalité. Le dépistage peut se faire avant ou après la naissance.

Le dépistage anténatal est l'ensemble des moyens médicaux mis en œuvre au cours de la grossesse pour « détecter in utero chez l'embryon ou le fœtus une affection d'une particulière gravité ». Lorsqu'un handicap est décelé, le médecin informe les parents sur les conséquences

prévisibles chez l'enfant à naître et organise l'accompagnement du couple. L'annonce du risque du handicap est faite dans la mesure du possible, en présence des deux parents. La communication entre les divers spécialistes du centre prénatal, d'une part, et entre ceux-ci et le médecin traitant, d'autre part, constitue pour les parents un soutien fondamental.

Le dépistage postnatal peut se faire dès la naissance et ce, pendant les premiers mois de la vie de l'enfant. Un premier signe de handicap peut être détecté par plusieurs acteurs : le corps médical (hôpitaux, médecins, pédiatres : visite pédiatrique 4-9 et 24 mois, carnet de santé...), des organismes liés à l'enfance (la protection maternelle infantile – PMI) ou encore de la famille. En pratique, il n'est pas possible de définir une « bonne manière » d'annoncer ce genre de nouvelle. Encore faut-il respecter quelques repères au moment de l'annonce : la présence des deux parents, la présence du bébé.

Etablir un diagnostic le plus tôt et précis possible de l'enfant permet un accompagnement adapté à ses besoins. De manière pratique, en guise d'exemple, l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficients Auditifs (UNAPEDA) propose de:

- Inscrire le dépistage de la surdité sur le carnet de santé de l'enfant en tant qu'examen systématique.
- Pratiquer un dépistage lors de la 1ère visite en PMI. Le dépistage peut se faire à la fin de la période néonatale entre 1 et 6 mois, au cours de la 1ère visite en PMI. C'est pourquoi, les décisions répondent à la logique de projet.

6.2.2 Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS): un exemple français assez inspirateur

La décision de scolarisation d'un enfant en situation de handicap doit faire l'objet de mesures provenant de structures dédiées. Pour scolariser son enfant en situation de handicap, la famille saisit la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)⁸⁰ qui est un lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes en situation de handicap. Pour la certification de la situation de handicap, un diagnostic doit d'abord être établi par un professionnel de santé (généraliste, pédopsychiatre...) pour faire reconnaître le handicap d'un enfant. L'étape suivante est le contact à prendre avec une « Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) ».

La MDPH offre un accès unifié aux droits et prestations prévus pour les personnes en situation de handicap dans le département. Elle exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes en situation de handicap et de leur famille ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens aux handicaps. Elle évalue les besoins de l'enfant et transmet ses résultats à la « Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) ».

La prise en charge par un établissement ou un service médico-social pour un enfant ou un adulte en situation de handicap se fait sur décision de la CDAPH. Elle prononce une décision d'orientation pour un type d'établissement ou de service (Institut Médico-Educatif, foyer occupationnel, etc.). La personne en situation de handicap ou un de ses proches, munie de la décision de la CDAPH, peut s'adresser à l'établissement de son choix correspondant à l'orientation décidée.

Une analyse des besoins va ensuite être effectuée en lien avec l'école de référence, la famille et l'enseignant référent pour élaborer le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap. C'est sur la base de ce PPS que la prise en charge par un établissement ou un service médico-social pour un enfant ou un adulte en situation de handicap se fait sur décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH).

Cette décision est valable sur l'ensemble du territoire français pour une période dont la durée exacte est précisée sur la notification de la décision de la CDAPH.

⁸⁰ En ligne : <https://annuaire.action-sociale.org/MDPH/MDPH-69-Rhône.html> consulté le 30 septembre 2019

Pour aider à trouver un établissement correspondant à l'orientation décidée dans le cadre d'un projet d'accueil individualisé (PAI), un annuaire du médico-social est mis à la disposition du public à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le PAI est un document écrit qui permet de préciser les adaptations à apporter à la vie de l'enfant ou de l'adolescent en collectivité (crèche, école, collège, lycée, centre de loisirs).

Il peut concerner le temps scolaire mais aussi périscolaire, et se nomme ainsi parfois PAIP (projet d'accueil individualisé périscolaire).

Le PAI est élaboré à la demande de la famille ou, avec son accord et sa participation, par le directeur d'école ou le chef d'établissement à partir des besoins thérapeutiques de l'enfant ou l'adolescent. Naturellement, ces besoins sont déterminés en concertation avec, selon le cas, le médecin scolaire, le médecin de la protection maternelle et infantile (PMI), ou le médecin et l'infirmier(ère) de la collectivité d'accueil.

Les besoins thérapeutiques de l'enfant ou l'adolescent sont précisés dans l'ordonnance signée par le médecin qui suit l'enfant ou l'adolescent dans le cadre de sa pathologie. Le PAI doit notamment contenir des informations sur :

- les régimes alimentaires à appliquer,
- les conditions des prises de repas,
- les aménagements d'horaires,
- les dispenses de certaines activités incompatibles avec la santé de l'enfant ou de l'adolescent,
- les activités de substitution proposées

Les besoins de l'enfant sont inscrits dans son projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Il détermine les conditions de sa scolarisation jusqu'à l'enseignement supérieur.

La mise en œuvre d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est assurée par une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS-École). L'orientation en ULIS est proposée par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Une ULIS-École est une classe de l'école et son projet est inscrit dans le projet d'école. Le projet de l'ULIS- École peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, d'une personne exerçant les fonctions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Son action, dans la classe ou en dehors de la classe, est destinée à faciliter la vie quotidienne des élèves en situation de handicap parmi les autres sur l'ensemble du temps scolaire.

La mission de l'ULIS est en effet d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

Dans le cadre d'un établissement scolaire du second degré, les ULIS accueillent des élèves qui peuvent bénéficier d'une scolarisation adaptée mais dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation dans une classe ordinaire. Les ULIS permettent l'accueil dans un collège ou un lycée d'un groupe d'élèves présentant le même type de handicap.

Munie d'un certificat médical et du formulaire MDPH, un représentant légal de l'enfant ou l'enfant lui-même peut effectuer des demandes pour bénéficier des offres existantes :

- cartes d'invalidité, carte de stationnement, priorité ;
- allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) et de compléments ;
- prestation de compensation du handicap (PCH) ;
- orientation en classes spécialisées ;
- auxiliaire de vie scolaire ;
- aménagement de temps scolaire, de temps d'examen (tiers temps) ;
- matériels pédagogiques ;
- transport scolaire : première demande ou renouvellement ;
- orientation vers des services ou établissements médico-sociaux ;
- orientation professionnelle ;
- transport scolaire pour les étudiants.

L'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, chargée d'évaluer les capacités et les besoins de la personne, propose un plan personnalisé de compensation (et/ou un plan personnalisé de scolarisation pour les enfants). Ce plan est soumis à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui décide de l'attribution des aides et des prestations.

Divers appuis directs (aides) peuvent être octroyés dans la prise en compte d'enfants en situation de handicap.

➤ Les aides financières qui sont une allocation d'éducation de l'enfant en situation de handicap (AEEH). Cette aide peut être complétée par :

- un complément d'AEEH ou un complément de la prestation de compensation du handicap (PCH) si l'enfant présente un certain taux d'incapacité ;

- une allocation journalière de présence parentale si la gravité du handicap contraint à suspendre ou réduire l'activité professionnelle du parent ;
 - Si l'enfant n'est pas déjà bénéficiaire de l'AEEH, une bourse d'adaptation peut être attribuée pour faire face aux dépenses de scolarité.
- Les aides aux transports :
- les cartes de transport pour aider le parent dans les déplacements avec l'enfant ;
 - si l'enfant ne peut pas utiliser les transports en commun pour accéder à son établissement scolaire, il peut prétendre à une prise en charge de ses frais de transport.
 - toutes ses dispositions visent à rendre accessibles les différentes offres d'éducation.
- La scolarité en milieu ordinaire permettant d'inscrire l'enfant dans un établissement classique disposant de classes spécialisées :
- unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS ÉCOLE) s'il est en primaire,
 - section d'enseignement général et professionnel (SEGPA) s'il est collégien,
 - unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS COLLEGE OU LYCEE) s'il est collégien ou lycéen.

Au cours de sa scolarité, il peut bénéficier :

- de l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire,
- de matériel pédagogique adapté,
- d'aménagement pour passer ses examens.

Dans l'espace universitaire, il existe un service d'accueil spécifique des étudiants en situation de handicapé.

- Scolarité en milieu adapté :
- l'enfant peut être scolarisé dans un établissement médico-social ;
 - le Centre scolaire à l'hôpital ou centre scolaire du service pédiatrique de l'hôpital permet à l'enfant hospitalisé de suivre un enseignement individualisé adapté à son âge et son handicap ;

- l'enseignement à distance permet à l'enfant de suivre des cours à distance délivrés par le centre national d'enseignement à distance (CNED) ou un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

Ce service a pour principale mission d'accompagner l'enfant et de lui apporter des conseils. Son rôle est aussi :

- de favoriser l'intégration scolaire de votre enfant et lui permettre d'acquérir de l'autonomie ;
- et de soutenir votre enfant dans sa scolarité et ses apprentissages notamment par le biais de soutien scolaire.

Le SESSAD intervient dans différents lieux de vie et d'activité de l'enfant comme par exemple le domicile, l'école mais aussi dans les locaux des SESSAD.

Lorsque l'enfant n'est pas scolarisé, le SESSAD rencontre celui-ci le plus souvent à domicile ou dans ses propres locaux. Si l'enfant est scolarisé, le SESSAD intervient le plus souvent à l'école ou dans un dispositif d'intégration collective par exemple dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Pour pouvoir intégrer un SESSAD, la demande se fait auprès de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) par le biais d'un formulaire. Il appartient ensuite à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de décider, selon les besoins de l'enfant, de l'orienter vers un SESSAD.

A côté de ce dispositif de scolarisation, des mesures sont prises pour protéger les intérêts de l'enfant lorsque le parent n'est plus en mesure de le faire (décès ou cas de force majeure). Deux recours sont offerts :

- le recourir à la tutelle des mineurs ;
- le recourir au mandat de protection future.

Les besoins des enfants sont évalués par l'équipe pluridisciplinaire placée auprès de la CDAPH qui s'appuie sur le GEVA-Sco en tant que nouvel outil de liaison entre l'école, la famille et la MDPH⁸¹. Le GEVA-Sco est le volet scolaire du GEVA qui est le guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les MDPH. C'est un Guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les

⁸¹ En ligne : <http://netia59.ac-lille.fr/vad/IMG/pdf/GEVASCO.pdf> consulté le 18 avril 2015

MDPH dans le cadre de l'examen d'une demande relative à un parcours de scolarisation et/ou de formation avec ou sans accompagnement par un établissement ou service médico-social.

Son objectif est de mettre en place une culture commune dans le domaine avec des supports communs d'observation, d'évaluation et d'élaboration des réponses pour les MDPH, les services de l'éducation nationale et les partenaires. On y retrouve des éléments d'observation de l'autonomie de l'élève :

- s'orienter dans le temps ;
- fixer son attention, respecter les règles de vie ;
- utiliser les transports en commun ;
- prendre soin de son corps ;
- parler, lire, prendre des notes.

Ainsi, un tableau récapitule les tâches qui ont des impacts directs en milieu scolaire. Il fait le point sur les informations suivantes :

- activité réalisée seul, sans aide humaine et sans difficulté ;
- activité réalisée partiellement avec l'aide d'un tiers et/ou sur sollicitation et /ou avec une difficulté particulière ;
- activité réalisée avec l'aide répétée d'un tiers et/ou avec une surveillance continue et/ou avec une difficulté particulière ;
- activité non réalisée.

C'est aux parents de faire la première demande d'aide humaine. Pour les demandes de renouvellement, ils sont faits en concertation avec l'enseignant référent et l'équipe éducative. Le pôle ASH regroupant les circonscriptions pilotées chacune par un inspecteur (IEN ASH) et prend en charge les dossiers relatifs aux élèves à besoins particuliers dans les établissements ou dispositifs relevant de leurs compétences. A Lyon par exemple, l'académies est le lieu où s'élabore et se met en œuvre la stratégie pour l'application de la politique nationale en matière d'éducation. Elle est dirigée par recteur nommé par le Président de la République, par décret pris en conseil des ministres. À ce titre, il représente le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'académie. Il a la responsabilité de faire appliquer les décisions prises au niveau national, décisions qu'il lui appartient de moduler en

fonction des spécificités du territoire académique. Il a en charge l'organisation des moyens administratifs, d'enseignement, d'éducation et d'orientation qui lui sont attribués. Le recteur a autorité sur le premier degré et le second degré. Chancelier des Universités, il exerce une responsabilité d'harmonisation et de suivi des établissements d'enseignement supérieur. Pour conduire son action, le recteur dispose des services administratifs du rectorat, placés sous la responsabilité du secrétaire général de l'académie. Ce dernier est secondé par trois adjoints, chacun d'eux étant responsable d'un domaine particulier (affaires générales et financières, ressources humaines, organisation et des performances scolaires).

L'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale, nommé par décret du Président de la République sur proposition du ministre de l'éducation nationale, représente le recteur au niveau départemental. Il fait partie du comité de direction et veille à l'organisation et au fonctionnement des établissements scolaires des premier et second degrés. Il est assisté par les Inspecteurs d'académie - directeurs académiques adjoints des services de l'éducation nationale. Les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) animent des équipes pédagogiques en collaboration avec les chefs d'établissement ; conseillent et inspectent les personnels enseignants ; concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des expériences pédagogiques et des résultats des politiques éducatives ; participent au recrutement et à la formation des personnels de l'éducation nationale et à l'organisation des examens ; assurent aussi des missions d'expertise pour l'orientation des élèves, la gestion des personnels éducatifs et le choix des équipements pédagogiques. Par ces dernières missions, ils sont naturellement amenés à travailler auprès des services rectoraux.

Les inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement technique / de l'enseignement général (IEN-ET/ EG) exercent des missions d'animation, de conseil, d'inspection et de formation auprès des personnels enseignants et contribuent aux actions de la politique académique dans le champ : des lycées professionnels ; des établissements régionaux d'enseignement adapté ; des sections d'enseignement général et professionnel adapté. Ils sont responsables soit de filières de formation soit de disciplines d'enseignement général.

Les délégués académiques et les conseillers techniques de la rectrice assurent les fonctions de conseils en information et d'orientation, formation professionnelle initiale et continue, formation des personnels, affaires médico-sociales, gestion du patrimoine immobilier, innovation et expérimentation pédagogiques, action culturelle, vie scolaire, développement des TICE, relations internationales.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation constitue une étape majeure de la refondation de l'École de la République qui a été érigée en priorité de la nation.

Il s'y agit d'améliorer les résultats du système éducatif et de lutter plus efficacement contre les déterminismes sociaux et territoriaux qui marquent l'école d'aujourd'hui. Les objectifs fixés sont simples : une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun.

C'est pourquoi, en plus de toutes ces dispositions organisationnelles qui visent tous les enfants sans distinction, il existe dans ce rang L'IEN-ASH qui est chargé dans le cadre du projet académique, de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap, malades et en très grande difficulté scolaire. Il constitue le maillon qui matérialise la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap qui renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.).

L'ASH à la direction des services de l'éducation nationale du Rhône

Organigramme

INSPECTEUR D'ACADEMIE, DIRECTEUR ACADEMIQUE
des services de l'éducation nationale du Rhône

INSPECTEUR D'ACADEMIE, DIRECTEUR ACADEMIQUE ADJOINT

en charge du pilotage départemental de l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés)

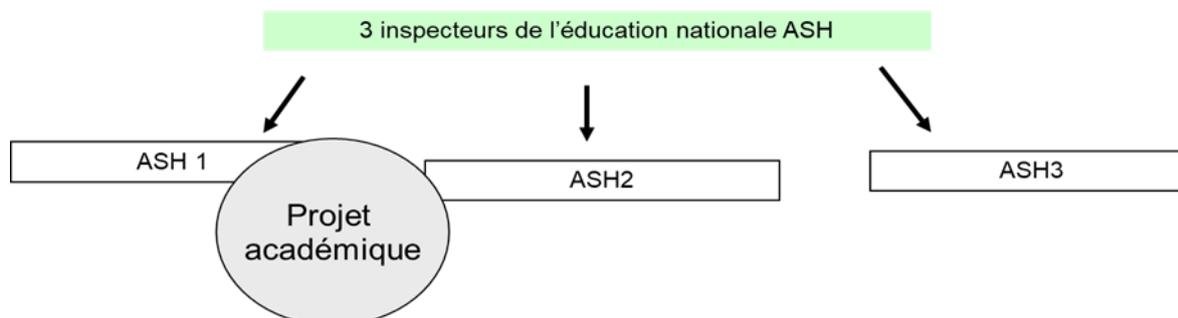


Schéma 04 : organigramme de l'académie de Lyon, France

L'aide humaine suivie par l'IEN-ASH (auxiliaire de vie scolaire –AVS- ou accompagnant d'élève en situation de handicap –AESH-) est une personne qui aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Les AVS/AESH interviennent auprès d'enfants et d'adolescents en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant accueillis en classe ordinaire et pour lesquels la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) a estimé le besoin d'une aide humaine.

La présence d'un personnel chargé de l'accompagnement n'est ni un préalable ni une condition à la scolarisation de l'élève.

En se basant sur les textes officiels de la France, on distingue⁸² :

- les AVS en CUI (Contrat Unique d'Insertion) qui doivent d'abord avoir été reconnus éligibles à un CUI par Pôle-Emploi avant d'être embauchés comme AVS par l'Éducation nationale ;
- et les AESH (Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap) recrutés directement par l'Éducation nationale.

Il existe différentes possibilités pour accompagner les élèves.

- L'AVS/AESH-i⁸³ est une aide individuelle où la personne intervient dans des classes ordinaires des établissements publics ou privés. Elle répond aux besoins des élèves qui requièrent une attention soutenue et continue.
- L'AVS/AESH-m est une aide mutualisée où la personne intervient auprès de plusieurs enfants lorsque les besoins des élèves ne requièrent pas une attention soutenue et continue. Les élèves bénéficiaires d'un AVS/AESH-m peuvent être dans la même classe, dans le même établissement ou bien dans un établissement du même secteur géographique. L'emploi du temps de l'AVS/AESH-m est établi par le directeur de l'école en lien avec la notification de la CDAPH.
- L'AVS/AESH-co en ULIS apporte son aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'Ulis, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires L'AESH est sous la

⁸² France ; circulaire 2019-090 du 5 juin 2019 - gestion des AESH - art. 1 à 2.6

⁸³ En ligne :

file:///C:/Users/hp/Desktop/ESPE%20A/UB18/presentation%20avril/le_plan_d_accompagne
ment_personnalise_pap_-2.pdf consulté le 15 septembre 2019

responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis. L'affectation ne dépend pas d'une décision de la CDAPH.

L'AESH est une personne qui aide à l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant accueillis en classe ordinaire. Si la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) a estimé le besoin d'une aide humaine, ces derniers peuvent se voir attribuer une aide individuelle ou mutualisée. La CDAPH se prononce au regard d'une évaluation de la situation scolaire de l'élève en situation de handicap, en prenant en compte notamment son environnement scolaire, la durée du temps de scolarisation, la nature des activités à accomplir par l'accompagnant, la nécessité que l'accompagnement soit effectué par une même personne identifiée, les besoins de modulation et d'adaptation de l'aide et sa durée.

Cependant, la présence d'un personnel chargé de l'accompagnement n'est ni un préalable ni une condition à la scolarisation de l'élève.

L'AVS/AESH intervient dans la classe en concertation avec l'enseignant, il aide l'élève à suivre l'enseignement et à participer à la vie collective de l'école.

L'AVS/AESH intervient dans trois domaines :

- accompagnement et soutien dans les apprentissages qui peuvent être par exemple une aide à la manipulation du matériel scolaire ou d'outils spécifiques, une aide à la prise de notes et à l'écriture, la reformulation des consignes données par l'enseignant, le soutien à la concentration de l'élève etc. ;
- accompagnement dans les actes de la vie quotidienne qui peut être par exemple de veiller à la bonne installation de l'élève, d'aider au déplacement, d'aider l'élève à formuler des besoins élémentaires, d'aider à l'habillage etc. ;
- accompagnement à la vie sociale et relationnelle : cela peut être par exemple de prévenir les situations d'isolement ou de crise, aider l'élève à gérer ses émotions, ses rituels ou ses comportements inadéquats, favoriser les échanges etc.

Il/elle participe également à la mise en œuvre et au suivi du PPS et assiste aux réunions concernant l'élève en tant que membre de l'équipe éducative et de suivi de scolarisation.

. Ces aides humaines sont déclinées dans le PPS (Projet Personnalisé de Compensation) et pour certaines académies dans le document de mise en œuvre du PPS

Les critiques contre le dispositif portaient notamment :

- *« sur sa lourdeur puisqu'il exige systématiquement le passage individuel devant la MDPH pour l'attribution des AVS à la suite d'un examen de dossiers par des expertises diverses et variées prenant du temps. Pendant cette procédure, l'enfant doit être scolarisé, mais sans les accompagnements que nécessite sa situation. Ce qui est souvent source de tensions entre l'équipe pédagogique et les familles, et la presse se fait régulièrement écho de ces situations dans lesquelles est pointé « le manque d'AVS » à la rentrée scolaire ».*
- *« sur son imprécision et sur sa rigidité puisque les objectifs de l'action de l'AVS ne sont que très rarement précisés, la MDPH ne rendant son avis qu'en termes de nombre d'heures pas forcément adapté aux besoins du terrain. La réactivité et la souplesse du dispositif sont très faibles occasionnant du temps morts dans le temps de travail des AVS » (Revue INSHEA, 2019 n° 85).*

En guise de finale, ce contexte inspirateur permet de constater que l'accompagnement mutualisé semble être plus conforme au paradigme de l'école inclusive que l'accompagnement individuel. Le fait d'une tendance est à isoler l'élève du reste de la classe dans une société à contacts comme celle des pays de l'ASS sans travail de collaboration avec l'enseignant ne peut prospérer pour le moment dans le Sénégal par exemple. Le travail collaboratif qui existe par exemple dans les Ulis où un AVS Co accompagne un collectif d'élèves pourrait probablement faire l'objet d'une exploration scientifique intégrant la notion de types de handicaps combinables.

Les enseignants référents constituent les rouages essentiels de la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation conçus pour les élèves en situation de handicap. Ils doivent notamment être en mesure d'apporter pleinement leur contribution aux travaux des équipes pluridisciplinaires d'évaluation de la MDPH, en lien constant avec les équipes de suivi de la scolarisation.

Tous les acteurs de la scolarisation (parents, enseignants, partenaires divers) doivent être en mesure d'identifier clairement l'enseignant référent et de disposer des moyens de prendre contact avec lui. Cette information doit être transmise par écrit à tous les parents d'élèves, au plus tard dans la semaine qui suit la rentrée scolaire. Cette information générale vise à aider les élèves cibles et leurs familles à s'inscrire pleinement dans la communauté éducative

6.2.3 L'accessibilité en milieu scolaire : un paquet de mesures à assurer par un portage de la politique d'éducation inclusive et spéciale

L'accessibilité des écoles sénégalaises exigent un paquet de mesures à prendre conformément au document relatif aux normes et standard de qualité du MEN. Cette norme relève des obligations légales pour les nouvelles créations d'écoles et devrait être prise en compte dans le cadre des rénovations. Les informations relatives à cette norme sont collectées chaque année au niveau des écoles/ établissements d'enseignement général et technique demandant une autorisation ou une reconnaissance. Elles sont vérifiées et validées par des équipes des IEF puis par celles de l'IA avant que le Ministère de l'Éducation ne donne une autorisation ou une reconnaissance.

La Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux Droits économiques, sociaux et culturels et la Convention internationale relative aux droits de l'enfant établissent que l'éducation doit viser au plein épanouissement et à la dignité de la personnalité humaine. L'article 29 de la convention demande aux États de reconnaître que l'objectif de l'éducation est « de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, à préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie active d'un adulte, à inculquer à l'enfant le respect des droits humains fondamentaux et à développer le respect de ses propres valeurs nationales et culturelles, ainsi que celles des autres »⁸⁴

Avec l'avènement de la gestion axée sur les résultats (GAR), la prise en compte de la question de la qualité dans les politiques publiques est devenue un impératif. L'amélioration et la garantie de la qualité occupent aujourd'hui une place considérable dans la plupart des politiques sectorielles. Le programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation dénommé PAQUET-EF qui est l'instrument de mise en œuvre de la politique éducative au Sénégal en a fait une de ses priorités. Ainsi, prenant la juste mesure de cet enjeu pour le processus d'amélioration des rendements scolaires, le Ministère de l'Éducation Nationale, par le moyen de la DPRE, a un document sur les normes et standards de qualité de l'éducation et de la formation dans lequel sont consignées l'ensemble des exigences légales ou souhaitables qui ont vocation à encadrer le développement du système éducatif et à lui permettre d'atteindre le niveau de qualité qu'il vise. Cette nouvelle démarche engagée par les autorités doit aboutir à une meilleure information, sensibilisation, responsabilisation et coordination en mettant à la disposition de tous les acteurs un cadre

⁸⁴ Article 29 de la convention de l'UNESCO relative aux droits de l'enfant, 1989.

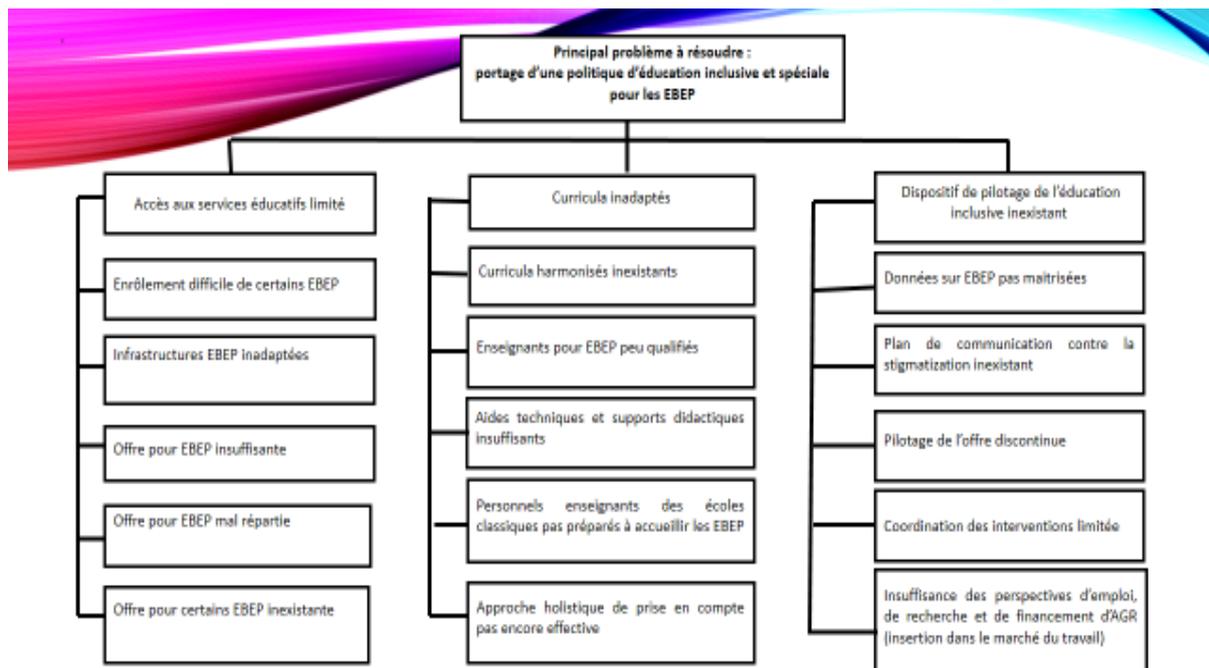
normatif qui leur servira de référence dans l'exercice de leurs fonctions et responsabilités respectives. Ces normes constituent donc, en tant qu'éléments naturels d'un dispositif d'assurance qualité, un levier important pour l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience du système tant sur le plan de son pilotage, que sur ceux de son suivi et de son évaluation. L'on convient alors qu'elles ne peuvent être réservées à des privilégiés laissant en rade des catégories d'élèves qui ont aussi leur part dans le patrimoine commun de la nation. C'est pour un ensemble de mesures d'équité qui sont à prendre pour résoudre le problème.

Tableau 14 : des mesures à prendre de manière holistique

Améliorer les stratégies et plans des nouvelles constructions en considérant les besoins des ESH (moteur et autres), en conformité avec les spécifications de la loi d'orientation sociale
Promouvoir les plans-types, les normes et standards d'accessibilité, les aménagements raisonnables, et sensibiliser les acteurs à tous les niveaux (IEFs, communes, communautés, etc.)
Développer des partenariats autour des écoles (collectivités territoriales, secteur privé, associations, mécènes)
Engager le Ministère et les sociétés de transport pour améliorer la mobilité (équipements/véhicules adaptés, allègement des charges/gratuité)
Améliorer l'effectivité, communiquer sur les montants, le calcul des allocations (%) lié à la présence d'ESH), et échéances du paiement des subventions aux écoles, réajuster les manuels de procédure
Améliorer la politique éditoriale des manuels scolaires du MEN
Réviser le cahier des charges des éditeurs pour s'assurer de la représentation des ESH et PSH dans les manuels (visuels, texte, etc.) et de la prise en compte des normes d'accessibilité (police de caractères, couleurs, etc.)
Produire des manuels et cahiers d'exercices adaptés aux différents types de handicaps (en braille, en larges caractères, produire des livres audio, numériser les manuels) et assurer leur mise à disposition aux élèves
Augmenter les allocations des lignes budgétaires pour répondre aux besoins spécifiques des enfants et élèves en situation de handicap (appareillages par le MSAS, équipements et matériels d'apprentissage par le MEN – y compris sportif ; et pour tous les niveaux d'apprentissage -, budgets des communes)
Élaborer des guides pour aider les enseignants/écoles et communautés à confectionner du matériel d'apprentissage (et ludo-éducatif) à faible coût
Inscrire des sessions sur la confection de matériel d'apprentissage (et ludo-éducatif) à faible coût dans la formation initiale et continue des enseignants notamment dans les cellules d'animation pédagogique

Encourager les communautés (associations de parents, OPH, communes etc.) à aider les écoles à confectionner du matériel d'apprentissage (et ludo-éducatif) à faible coût
Promouvoir des unités de production et de réparation locales de matériels et supports d'apprentissage adaptés
Élaborer un plan de communication adapté aux cibles (notamment grand public et familles)
Élaborer le contenu des campagnes
Assurer la mise en œuvre des campagnes à l'échelle nationale
Élaborer un plan de plaidoyer et de sensibilisation ciblant les médias (sous-titrage, langue des signes, représentation des PSH, promotion de l'EI, publi-reportages, insertion de programmes éducatif adaptés)
Assurer la mise en œuvre du plan de plaidoyer et de sensibilisation des médias
Informers les familles sur le programme de carte d'égalité des chances (à travers : radio, écoles, centres de santé etc...)
Faciliter et prioriser la régularisation des enfants et élèves en situation de handicap sans état civil (<i>car c'est une condition pour l'obtention de la carte d'égalité des chances !</i>)
Recensement et référencement : (1) les élèves en situation de handicap qui n'ont pas la carte d'égalité des chances et (2) les enfants en situation de handicap qui ont la carte d'égalité des chances mais qui ne sont pas scolarisés (croisement des données MEN/MSAS)
Octroyer des aides/ bourses scolaires pour les ESH et exonérer les ESH des frais d'inscription
Encourager les collectivités territoriales à octroyer des bourses/aides pour la scolarisation des enfants marginalisés/ESH (ex : pour le transport, pour les outils d'accessibilité etc.)
Développer des partenariats avec le secteur privé et la société civile pour l'octroi de bourses d'éducation
Encourager les activités génératrices de revenus (AGR) pour les familles des ESH (pour assurer l'autonomisation)
Augmenter le recrutement d'enseignant(e)s, et personnel en situation de handicap à tous les niveaux et conformément à la LOS

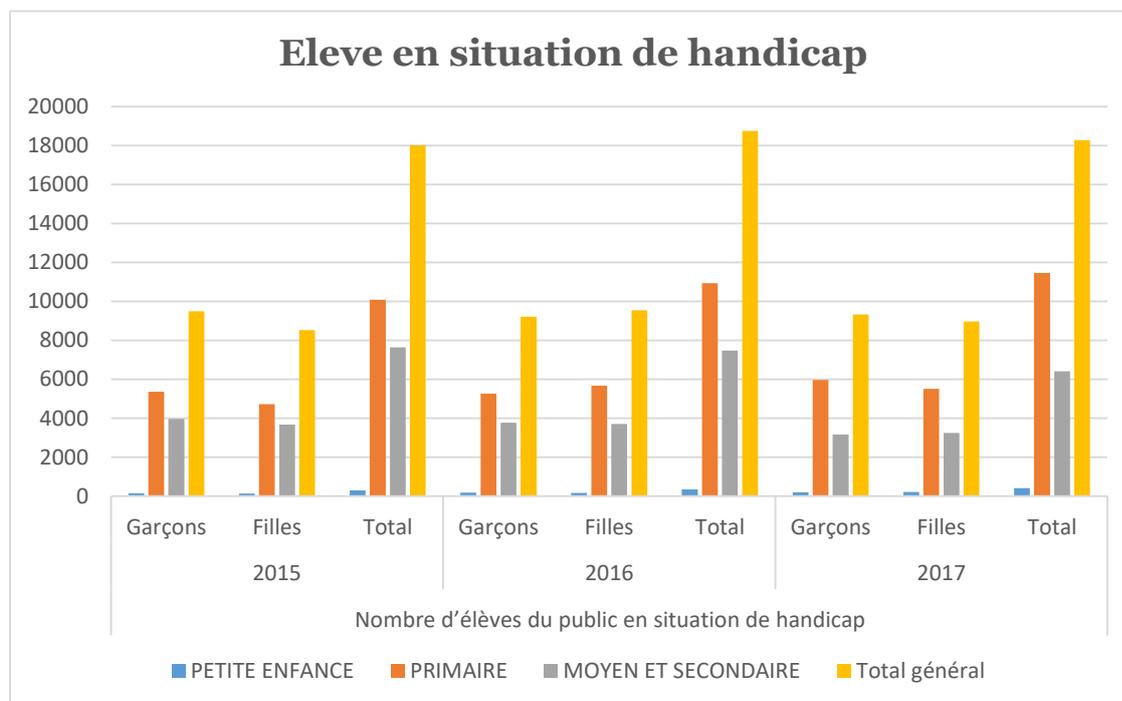
Naturellement, l'étude a permis d'identifier un principal problème à résoudre.



Arbre à problèmes du principal problème à résoudre

6.2.4 Les perspectives d'autonomisation : un triple enjeu de réformes curriculaires, de communication et de participation partenariale

Les enfants en situation de handicap sont généralement protégés (ou cachés) par leurs parents jusqu'à un âge un peu avancé. Au Sénégal, le cycle préscolaire s'illustre par la quasi-absence d'élèves en situation de handicap.



Histogramme 21 : effectif d'élèves en situation de handicap dans les ordres d'enseignement

Le curriculum de l'école, l'absence de plan de communication devant engager la communauté dans l'autonomisation constituent des éléments justificatifs de cette situation.

Pour ce qui concerne la réforme curriculaires, l'approche par les compétences a été adoptée au Sénégal depuis 1997 dans l'enseignement élémentaire. C'est dans la même dynamique que l'approche a été expérimentée dans certaines disciplines de l'enseignement moyen en 2009. Elle doit être consolidée dans le continuum de 10 ans à travers un curriculum unifié et articulé prenant en charge les différentes offres. Le profil de sortie de l'éducation de base obligatoire de dix ans définit les compétences indispensables pour tous les jeunes sénégalais vivant dans ce XXI^e siècle. Celles-ci constituent un socle commun de compétences organisé en cinq grandes sphères de développement : sphère 1 : compétences de communication ; sphère 2 : compétences mathématiques, scientifiques et technologiques ; sphère 3 : compétences de préparation au monde du travail ; sphère 4 : compétences culturelles, sociales et citoyennes ; sphère 5 : compétences de développement personnel.

La science et la technologie sont devenues de puissants facteurs de production, d'innovation et de développement dans ce XXI^e siècle. Le développement des compétences scientifiques et technologiques chez les jeunes ne commence pas dans l'enseignement supérieur mais dès l'éducation de base. L'enseignement-apprentissage de la science, de la technologie et, en particulier, de l'utilisation des Tics passe, dès le plus jeune âge, par le développement de l'observation, de l'analyse, du raisonnement logique, de l'expérimentation, de l'évaluation, de l'interprétation et de la réflexion critique. Il s'agit avant tout d'asseoir une culture et une éducation scientifiques et technologiques à travers non seulement les disciplines relevant de ce domaine mais également dans toutes les activités d'enseignement-apprentissage, y compris les celles ludiques (les jeux).

L'atteinte de tels objectifs suppose que les classes et les écoles soient convenablement équipées, que les enseignants soient formés aux méthodes actives d'enseignement et que les évaluations privilégient la mesure des compétences d'observation, d'analyse, d'expérimentation et d'interprétation, bref de recherche et de capacité de mobilisation des acquis scientifiques pour résoudre des situations-problèmes au lieu d'une simple capacité de mémoriser.

Dans cette perspective, l'intégration des Tics permet d'enrichir les supports didactiques et d'offrir aux apprenants un appui à un apprentissage actif et orienté vers l'exploration et la recherche. La promotion des TIC dans le secteur de l'Éducation (Tice) offre également un levier au Sénégal pour réduire la « fracture numérique » et s'intégrer à la mondialisation en cours.

Un bon fonctionnement de la gouvernance décentralisée et déconcentrée, partenariale et participative, requiert une large dissémination de l'information, une compréhension partagée des enjeux et des défis par les différentes parties prenantes, la construction collégiale de consensus forts, la coordination et la mise en cohérence des diverses interventions, en somme toutes choses qui nécessitent de disposer d'une politique, de stratégies et de supports de communication appropriés et efficaces.

A cet effet, il est nécessaire d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie et un plan de communication pour promouvoir une information, une sensibilisation et une mobilisation sociale aptes à garantir la réussite de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. La mise en œuvre de la stratégie de communication doit être centrée sur les acteurs engagés ayant vécu les effets néfastes des barrières.

La mobilisation de L'État et de la société pour l'inclusion de tous constitue une condition de succès pour l'implantation d'une école inclusive. Elle se réalise à travers des dispositifs et des processus de concertation, de dialogue et de construction de consensus sur les politiques, les stratégies, les ressources et les modalités de mise en œuvre, d'évaluation- suivi et de réajustement à tous les niveaux. Les tables d'acteurs réunissant le Gouvernement, les autorités déconcentrées, les partenaires techniques et financiers, les Collectivités territoriales, les coalitions de la société civile, les organisations syndicales etc. en sont de bons exemples. La gouvernance partenariale et participative est à étendre aux autres espaces d'échanges et de partage que sont les revues conjointes, les rencontres gouvernement-PTF, la relation État central-collectivités locales, les négociations gouvernement-syndicats, etc.

Par-dessus tout, la gouvernance partenariale et participative doit promouvoir l'appropriation de l'école à la base par les communautés locales afin que celle-ci devienne la leur et pas simplement celle du gouvernement. Ce qui passe par la participation effective de la communauté locale à la gestion de l'école, à la construction du projet d'école et à son développement ainsi qu'aux processus éducatifs comme le propose le décret sur les comités de gestion joint en annexe du présent document

Les déficiences et les incapacités sont des facteurs significatifs dans le degré effectif d'autonomie de la personne. De plus, l'influence des facteurs environnementaux sur les habitudes de vie conjugués à celle des incapacités détermine le handicap et donc l'autonomie. Les habitudes de vie sont celles qui assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence. Ce sont les activités quotidiennes et domestiques ainsi que les rôles sociaux valorisés par le contexte socio-culturel pour une personne selon son âge, son sexe et son identité sociale et personnelle.

Une nouvelle définition du handicap dans les habitudes de vie affirme que " Le handicap est une perturbation pour une personne dans la réalisation d'habitudes de vie compte tenu de l'âge, du sexe, de l'identité socio-culturelle, résultant d'une part, de déficience ou d'incapacités et d'autre part, d'obstacles découlant de facteurs environnementaux ".

Cette nouvelle définition des " habitudes de vie " se subdivise en 13 grandes catégories:

- nutrition;
- soins personnels;
- communication;
- habitation;
- déplacement;

- responsabilité;
- relations de parenté
- relations conjugales;
- autres relations interpersonnelles;
- communauté;
- éducation;
- travail;
- loisirs et autres habitudes.

Ainsi, les objectifs généraux de l'adaptation et de la réadaptation, de même que les objectifs d'autonomie sont les suivants:

1. éliminer ou réduire au maximum et pallier la déficience, et l'incapacité;
2. éliminer ou réduire au maximum ou contourner les obstacles environnementaux;
3. prévenir le handicap.

L'évolution conceptuelle issue de la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps montre que la problématique de l'autonomie de la personne est complexe, et est aussi celle de l'adaptation et de la réadaptation.

6.2.5 L'omniprésence des acteurs privés: un dysfonctionnement dans l'usage des fonctions du système d'information décisionnelle en éducation

Le système d'information en éducation favorise le développement d'un langage commun entre les acteurs directs et indirects du secteur afin de favoriser les échanges et d'en arriver à une complémentarité des objectifs et des démarches. Les objectifs visés dans l'utilisation d'un système d'information déterminent inéluctablement le contenu et la forme qui seront retenus. Un SI est ainsi assez riche, dynamique mais adaptable afin d'accompagner et de prendre en compte les évolutions de l'organisation et celles de son environnement, notamment technologique⁸⁵.

Aussi ne devrait-on pas confondre accumulation d'outils informatiques ultra modernes et mise en place de système d'information en éducation. En définitive, le système d'information en éducation est une vision holistique de l'organisation des services en vue d'objectifs éclairés par les données changeant du contexte. Le système d'information est la partie formelle, visible aux performances mesurables par rapport aux objectifs généraux du ministère en charge de l'éducation et ou spécifiques de ces services centraux ou déconcentrés.

Les méthodes et moyens par lesquels l'acquisition, le stockage, la transmission et le feedback de l'information entre les différents acteurs du système éducatif ne seront plus exclusivement les canaux de transmission traditionnelle : l'oralité directe, le manuscrit et ou l'imprimé descriptif sans capacité analytique et synthétique libèrent du temps à l'autorité de la puissance publique qui gère aussi et très souvent des fonctions politiques dans l'espace démocratique et républicain.

Les technologies actuelles ayant révolutionné la communication dans la globalité, elles constituent par ricochet un adjuvant prépondérant pour un système d'information répondant pleinement aux attentes assignées. Cependant, livrées à elles seules, elles ne joueraient pas ce rôle de création de valeur ajoutée. Elles doivent trouver un terrain assez préparé à faire jouer ce rôle qui n'est en fait qu'une affaire des planificateurs dans leur pouvoir immense de limitation de l'administrateur. En effet la pertinence des indicateurs, leur fiabilité, leur

⁸⁵À la conférence prononcée à Bourg-en-Bresse le 8 juin 2004 lors de la journée professionnelle des documentalistes de l'Ain (académie de Lyon, il a été rappelé que « le concept de système d'information est un concept riche et donc profondément ambigu » (Blanquet, 2004).

précision, leur éloquence par rapport à la situation globale et leur capacité à être fidèle sans déformation aucune de la réalité dépendent en grande partie de la technicité, de la créativité et de l'ingéniosité du planificateur et non des outils informatiques.

Le travail de recueil d'informations actuelles très utile et important du reste, ne suffit pas pour avoir le statut de planificateur parce que « *les objectifs d'un système d'indicateurs et d'un annuaire statistique ne sont pas les mêmes. Le premier veut afficher l'évolution du système éducatif, souligner certaines tendances et signaler des problèmes. Le deuxième essaie de rassembler dans un ensemble global toutes les données sur l'éducation. L'exhaustivité est impérative pour le deuxième, pas pour le premier* » (Sauvageot, Da Graça, 2006 p 77)⁸⁶.

De nos jours, l'allure de l'accroissement démographique assez raide dans certaines contrées, la forte demande d'éducation et les exigences d'une diversification et d'une offre de proximité impliquent notamment un accroissement des capacités de communication des planificateurs par des manifestations concrètes de leur génie créateur à l'image de ce qu'offrent les réseaux du Web et les logiciels de gestion des grandes entreprises : les écoles ne peuvent fonctionner sans que se déroulent des processus de gestion des informations charriées sur le « soft » et le « hard », c'est-à-dire des activités coordonnées, soumises à des contraintes de temps et d'espace. Ce qui insinue que le pilotage du système d'information en éducation nécessite l'existence d'un dispositif fonctionnel communément appelé direction des systèmes d'information différente de l'administration centrale et ayant des répondants « up-to-date » dans les services décentrés, déconcentrés et décentralisés.

A l'image des grandes institutions internationales, les technologies de l'information et de la communication telles que les portails, les interfaces d'échanges directs et la numérisation accessible des données individuelles protégées devraient permettre une meilleure circulation de l'information désirée.

En guise d'exemples, tout d'abord, puisque tout laisse croire qu'on ne peut vivre sans téléphone portable, l'on devrait pouvoir alors vivre pleinement notre vie professionnelle d'éducateurs, de planificateurs avec des terminaux du genre : « *Les nouvelles technologies démultiplient nos capacités cérébrales, changent complètement nos repères et nos évolutions technologiques sont si rapides que le temps d'adaptation devient le chemin critique, d'autant plus que ces*

⁸⁶ En ligne : www.iiep.unesco.org/sites/default/files/nl_2006-1_en.pdf consulté le 18-12-2014

nouveautés sont à destination des plus jeunes, des plus agiles, des plus capables d'absorber ces mutations » (Chassagn, 2013).

Ensuite, puisque l'on ne peut échapper à l'emprise du progrès qui se mondialise de plus en plus, et que la mesure où la qualité du management « *vue, à l'origine, comme un simple problème d'automatisation de tâches administratives répétitives, la question de l'utilisation efficace et efficiente des technologies de l'information est devenue aujourd'hui stratégique (...) quel que soit leur domaine d'activité* » (Vidal, 2009) est désormais un impératif incontournable, la possession d'un tableau de bord fonctionnel est alors coercitive pour une mise en évidence des problèmes en vue de leur solution. Autrement dit, le pilotage en éducation pourrait se définir aussi comme la gestion d'éléments divers qui entretiennent des relations de solidarité et de solidarisation bénéficiant aujourd'hui de la disponibilité de modèles de systèmes d'information aptes à favoriser l'atteinte optimale des objectifs poursuivis par les OMD et l'agenda post 2015.

En somme, un pilotage administratif et pédagogique efficient et efficace des systèmes éducatifs de ce contexte requiert la maîtrise des divers besoins individuels et collectifs de toute la communauté éducative, ce qui revient à disposer de statistiques diverses et variées mais aussi et surtout désagrégés et suffisamment fiables. Autrement dit, le travail des services centraux et déconcentrés de planification des départements de l'éducation devraient aboutir à consigner clairement la nature, la localisation et l'ensemble des spécifications techniques des besoins en termes de qualification, requalification et de mobilité de ressources humaines, d'acquisition et d'allocation de ressources matérielles, infrastructurelles et logistiques mais aussi en termes de mise à disposition d'équipements, de mobiliers et de supports pédagogiques et didactiques appropriés.

6.3 Chapitre 3 les recommandations

6.3.1 Un système d'information à améliorer : un mandat de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE)

« *Tout gestionnaire qui travaille dans une organisation est confronté au problème de l'information ; savoir pour agir, savoir pour décider, savoir pour contrôler... cela constitue un impératif permanent pour tous ceux qui doivent diriger d'autres personnes (...)* » (Vidal 2009). D'ailleurs, différents outils sont actuellement disponibles pour capter ces informations, les évaluer par un dispositif administratif et ou citoyen. On peut citer entre autres les enquêtes de suivi des dépenses publiques (ESDP et les enquêtes quantitatives de prestation de services (EQPS).

Tenant compte de ces paramètres, une de définition du système d'information en éducation passe par une circonscription de son essence à un niveau de la chaîne de responsabilité éducative. Ainsi, de manière simple, la vocation du système d'information dans une organisation (locale, décentralisée, décentralisée ou centralisée) pourrait sans nul doute être réduite à la maîtrise de la gestion de l'information interne, intérieure et extérieure. Ces trois niveaux constituent une assertion implicite de présences d'éléments autonomes d'abord mais aussi et surtout d'une autonomie relative puisque dépendants d'autres éléments eux-mêmes sujets de modifications dépendamment d'un troisième groupe d'éléments déterminés par la présence et le fonctionnement des deux premiers groupes d'éléments que l'on nommerait l'agrégation de systèmes d'information.

En d'autres termes, c'est une chaîne d'éléments composés de micro éléments entretenant tous des relations de solidarité et de solidarisation fonctionnelles. Ce qui nous renvoie à la définition d'un système déjà stabilisé dans le paragraphe précédent et mène à ce niveau au triptyque relationnel (interne, intérieur et externe) citée ci-dessus. Le flux d'informations est reçu par un sujet (individu ou organisation) situé ayant un passé, un présent et des aspirations dans un contexte pas du tout neutre. L'objectif terminal du système d'information est alors de développer un processus participatif afin de garantir une analyse fine et exacte du contexte d'émergence de la prise de décision aux fins de son application mais aussi de ces effets pondérables et impondérables.

Le SI en éducation a ainsi des fonctions protectrices de l'autorité éducative parce qu'elle assure l'adhésion de l'opinion publique et neutralise des oppositions éventuelles dans une autre fonction d'anticipation. Il démocratise l'espace scolaire puisque la démocratie exige la lisibilité

des projets d'éducation, ce qui revient aussi à protéger l'enfant, la famille et les acteurs directs de l'éducation : l'organisation des études est bien définie, les sanctions positives et négatives connues d'avance, les profils, les rôles, les responsabilités et les compétences dans le temps et l'espace codifiés.

La planification de tout ceci devient un acte administratif parce que s'inspirant des contraintes juridiques émanant des instruments internationaux, nationaux et parfois locaux. Ce qui signifie aussi qu'à côté d'un système d'information d'un domaine de l'éducation, il y faut des sous-systèmes sectoriels, sous-sectoriels et même intra sectoriels. Le sous-secteur de l'éducation de base pourrait bien avoir un système d'information de l'éducation primaire, préscolaire et moyen qui pourrait encore se subdiviser en système d'information en milieu rural et en milieu urbain et ou au niveau district ; le tout tendant à mieux affiner les indicateurs à tous les niveaux décisionnels alliant actes parcellaires et holistiques du directeur d'école au(x) ministre(s) de chargé(s) de l'éducation et de la formation .

Dans l'exposé des motifs du texte définissant les missions et organisant la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), il est clairement apparu l'adoption d'un nouveau paradigme de gestion axée sur les résultats qui introduit la reddition de compte et l'imputabilité de tous les centres de responsabilité. En effet, une approche systémique et holistique coordonnée sans bloquer les idéaux du partenariat dans un contexte de décentralisation et de déconcentration s'est imposée au MEN. Il s'y ajoute les impératifs de projections conformément aux engagements internationaux et nationaux. Ces considérations combinées aux enjeux actuels des sciences de l'information et de la communication ont abouti à des décisions qui ont dépouillé la DPRE de ses missions obsolètes en mettant en place un organigramme assorti de rôles et responsabilité bien définis.

Les missions officielles du directeur s'articulent autour de six (6) points :

- 1- L'ouverture à tous les partenaires gouvernementaux, sociaux et de la société civile ;
- 2- le suivi évaluation qui permet de coordonner la reddition de compte des différents centres de responsabilité à travers les plans de travail annuel (PTA) ;
- 3- la mise en place d'un système d'information statistique crédible et performant, d'une carte éducative prospective mais aussi le suivi des projets de constructions scolaires ;
- 4-la planification ascendante, participative, contractante et axée sur les résultats, la programmation technique et financière et l'élaboration des requêtes de financement mais aussi l'identification, la mise en œuvre, l'instrumentation et l'évaluation d'études et l'accompagnement des innovations ;

5- l'élaboration du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB), son élargissement à toute l'éducation de base formelle et non formelle mais aussi sa généralisation ;

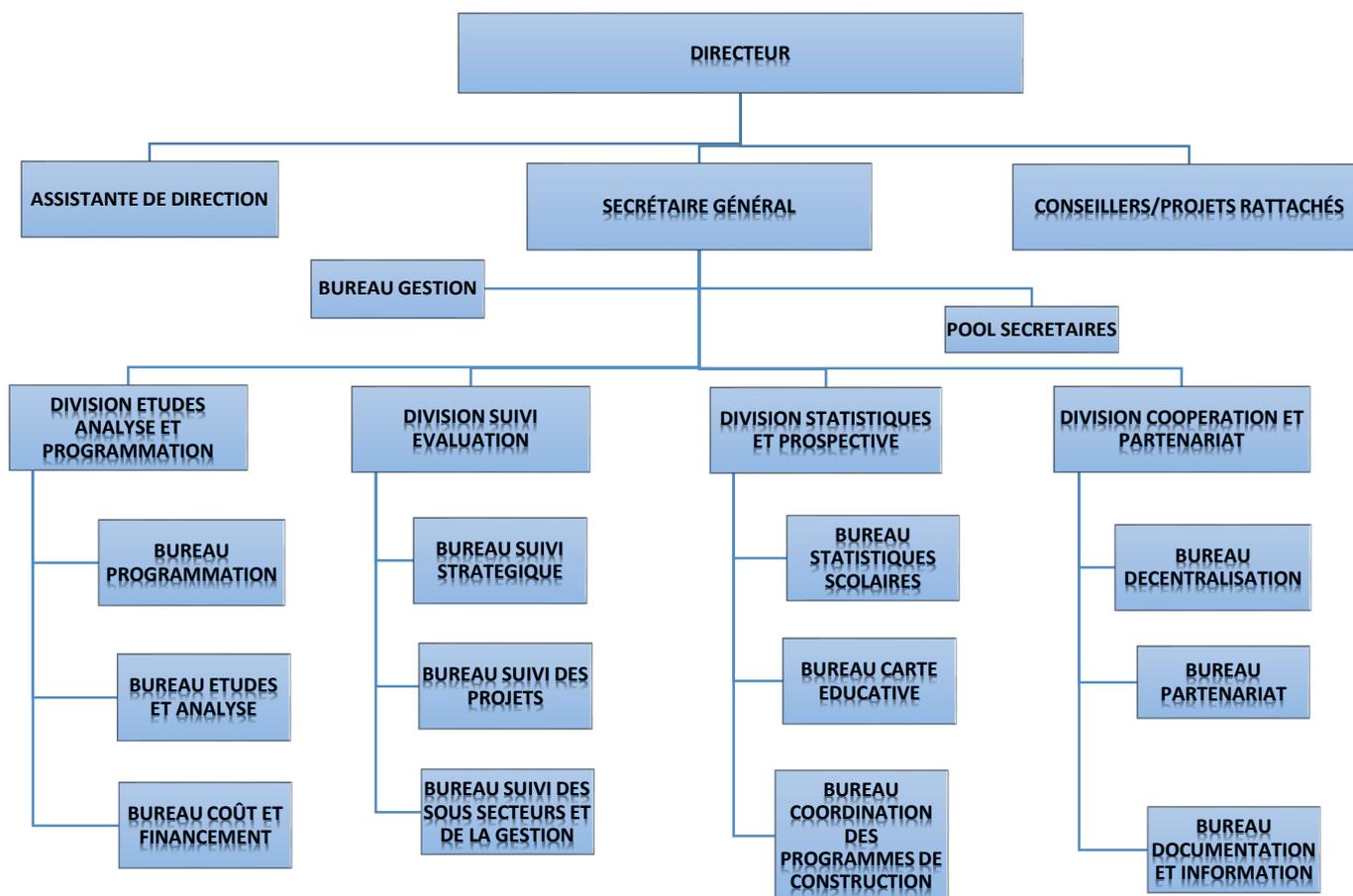
6- la gestion et le suivi évaluation des interventions sur l'éducation des filles.

Il s'appuie sur un secrétariat général qui :

- coordonne, en relation avec les chefs de divisions et les autres chefs de services internes, l'élaboration des plans de travail, des rapports d'exécution technique et financiers annuels de la Direction ;
- assure le suivi de l'exécution des plans de travail des divisions et autres services internes ;
- coordonne le traitement des grands dossiers impliquant plusieurs structures internes ;
- organise la circulation interne de l'information ;
- coordonne le bureau de gestion et le secrétariat ;
- organise les réunions de coordination interne et préparer les différentes réunions

Le directeur a sous sa responsabilité des agents ainsi répartis :

Schéma 05 : organigramme de la DPRE



Les rôles et les responsabilités sont clairement définis entre les divisions et les bureaux qui les composent. Il s'agit de :

1- DIVISION COOPERATION ET PARTENARIAT

Bureau décentralisation

- Développer une politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation et de la formation.
- Mettre en œuvre et suivre une stratégie et des outils de coopération et d'accompagnement des collectivités locales.
- Mettre en œuvre un dispositif de renforcement et de suivi de la participation des communautés.

- Impulser la mise en place et suivre le fonctionnement des organes locaux de pilotage du secteur : Comités régionaux de coordination et de suivi (CRCS), Comités locaux de l'éducation et de la formation (CLEF), Comités de gestion d'école (CGE), Comités de gestion des établissements (CGE).
- Mettre en place une base de données actualisée annuellement sur les initiatives et contributions des collectivités locales et des communautés.

Bureau information et documentation

- Collecter toute documentation intéressant le développement des systèmes éducatifs.
- Organiser le classement, la conservation méthodique et la gestion de la documentation.
- Développer une base de données relative à l'information et à la documentation sur les différents sous-secteurs de l'éducation.
- Diffuser, à travers des canaux diversifiés, des documents d'information sur le système éducatif et des résultats de la recherche en éducation.
- Promouvoir l'utilisation de la documentation existante par les différents publics.

Bureau partenariat

- Tenir à jour une base de données sur les organisations de la société civile et autres acteurs non étatiques intervenant dans le secteur de l'éducation et de la formation.
- Promouvoir des espaces d'échanges entre partenaires et acteurs du secteur de l'éducation et de la formation.
- Développer une stratégie de coopération avec les syndicats d'enseignants, les associations nationales ou locales et d'autres acteurs non étatiques pour renforcer leur contribution dans les processus de préparation, de mise en œuvre et de suivi des politiques éducatives.
- Promouvoir une charte partagée du partenariat.

2- DIVISION STATISTIQUES ET PROSPECTIVE

Bureau statistiques scolaires

- Développer un cadre et des instruments méthodologiques relatifs aux recensements scolaire et universitaire.
- Coordonner la campagne statistique annuelle du secteur formel et non formel.
- Appuyer les services déconcentrés dans la collecte et le traitement des données, ainsi que dans la production des annuaires et rapports statistiques régionaux.

- Appuyer les sous-secteurs de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP), de l'enseignement supérieur et de l'éducation non formelle dans la collecte et le traitement des données, ainsi que dans la production des annuaires et rapports statistiques sous-sectoriels.
- Produire annuellement un annuaire national statistique et un rapport national sur les indicateurs intégrant tous les sous-secteurs de l'éducation et de la formation.
- Réaliser des documents de synthèse statistiques.
- Assurer le développement d'unités régionales statistiques performantes.
- Assurer la gestion et l'actualisation des modelés de simulation du programme
Bureau carte éducative
- Mettre au point une méthodologie et des instruments de développement et de gestion de la carte éducative rurale et urbaine des différents niveaux d'enseignement.
- Mettre au point un système national d'information géographique.
- Assurer le renforcement des capacités des structures déconcentrées en matière de développement et de gestion de la carte éducative locale et de mise en place d'un système d'information géographique décentralisé.
- Contribuer à la mise en place d'un comité de gestion de la carte éducative et son fonctionnement.
- Programmer les interventions de l'état et des autres partenaires en matière d'infrastructures et d'équipements scolaires.
- Développer un cadre et des instruments méthodologiques relatifs aux recensements scolaire et universitaire.
- Coordonner la campagne statistique annuelle du secteur formel et non formel.
- Appuyer les services déconcentrés dans la collecte et le traitement des données, ainsi que dans la production des annuaires et rapports statistiques régionaux.
- Appuyer les sous-secteurs de l'ETFP, de l'enseignement supérieur et de l'éducation non formelle dans la collecte et le traitement des données, ainsi que dans la production des annuaires et rapports statistiques sous-sectoriels.
- Produire annuellement un annuaire national statistique et un rapport national sur les indicateurs intégrant tous les sous-secteurs de l'éducation et de la formation.
- Réaliser des documents de synthèse statistiques.
- Assurer le développement d'unités régionales statistiques performantes.
- Assurer la gestion et l'actualisation des modèles de simulation du programme

Bureau coordination et suivi des programmes de constructions scolaires

- Publier annuellement les interventions de l'état et des autres partenaires en matière d'infrastructures et d'équipements scolaires.
- Mettre en place des bases de données à jour sur l'évolution des programmes d'infrastructures et d'équipement scolaires.
- Promouvoir une stratégie efficace de supervision et de suivi des programmes d'infrastructures et d'équipement scolaires.
- Etablir des rapports consolidés d'avancement semestriels et annuels des programmes d'infrastructures et d'équipement scolaires.

3- DIVISION SUIVI/EVALUATION

Bureau de suivi des projets

- Assurer le suivi des différents projets financés par les PTF dans le cadre de la coopération bi et multilatérale.
- Participer aux missions conjointes de supervision, d'évaluation à mi-parcours ou finale des projets.
- Veiller à la disponibilité des rapports d'achèvement des projets conformément aux Ententes/Accords.
- Contribuer à la préparation des projets financés par les PTF

Bureau de suivi stratégique

- Développer un référentiel d'indicateurs de pilotage et un dispositif de suivi-évaluation des plans et programmes d'éducation et de formation
- Coordonner l'élaboration des rapports internes et externes d'exécution technique et financière annuel du programme.
- Suivre les indicateurs clés de performances aux niveaux central et déconcentré.
- Organiser les réunions du Comité de pilotage, rencontres Gouv/PTF, missions conjointes de supervision et les revues annuelles du programme (CONSEF)
- Veiller à l'application des recommandations issues des missions de supervision et revues annuelles du programme (cf. aide-mémoire)
- Assurer, dans le cadre de la gestion axée sur les résultats, le suivi des risques des volets éducation des Programmes stratégiques.

Bureau suivi des sous-secteurs et de la gestion

- Assurer le suivi et l'évaluation des programmes sous sectoriels et du volet gestion du PDEF.
- Appuyer les différents sous-secteurs dans la coordination de leurs programmes respectifs et l'élaboration des rapports.
- Appuyer le niveau déconcentré dans l'élaboration de ses rapports.
- Assurer le suivi des recommandations des rapports (RETF) à chaque programme
- Participer à la réalisation des missions conjointes de suivi-supervision et des revues annuelles du programme.
- Assurer, dans le cadre de la gestion axée sur les résultats, le suivi des risques du Programme.

4- DIVISION ETUDES, ANALYSE ET PROGRAMMATION

Bureau programmation

- Coordonner l'élaboration et la mise en œuvre de la politique sectorielle, y compris la réalisation des simulations et des projections y relatives.
- Développer des instruments de programmation à l'intention des structures centrales, déconcentrées et décentralisées.
- Préparer les projets d'éducation et de formation financés sur ressources internes et externes.
- Assurer le renforcement des capacités régionales et locales en matière de planification et appuyer l'élaboration et la mise en œuvre de plans locaux d'éducation et de formation conformes avec la politique sectorielle en vigueur.
- Coordonner l'élaboration, l'amélioration et la mise à jour des manuels de procédures généraux ou spécifiques du programme.
- Actualiser les documents de Programmation
- Appuyer l'élaboration et la saisie des PTA du secteur de l'éducation et de la formation dans SysGAR (Système de Gestion Axée sur les Résultats).
- Coordonner l'élaboration des contrats de performance.

Bureau analyse et études

- Analyser et exploiter toutes les informations techniques et financières relatives à l'éducation et à la formation produites à l'intérieur et à l'extérieur du secteur.
- Identifier, mener et/ou coordonner des études sur le développement du système éducatif (études diagnostiques, études prévisionnelles, études de faisabilité, analyse

sectorielle, études sur le processus de décentralisation de l'éducation, réflexion sur les modèles de simulation...)

- Contribuer à la création et à la mise en place de réseaux d'études fonctionnels au niveau régional.
 - Identifier et proposer des idées de projets/programmes de développement d'éducation et de formation.
 - Identifier, suivre, évaluer et capitaliser des réformes éducatives et institutionnelles.
- Bureau couts et financement
- Définir et mettre des critères d'arbitrage et d'allocation des ressources.
 - Participer à l'élaboration des projets de budget d'investissement et de fonctionnement, y compris le CDSMT.
 - Assurer l'évaluation financière des projets et programmes d'éducation et de formation (évaluation des coûts).
 - Suivre la préparation et l'exécution des différents marchés (soumis à la Commission des marchés).
 - Élaborer le PTA en coopération avec la DAGE.
 - Assurer l'entretien du SysGAR

Les chefs de Divisions jouent les différents qui sont listés ci-dessous pour l'essentiel.

- Veiller à la bonne marche de la Division par un travail de management et d'accompagnement des agents mis sous sa responsabilité
- Impulser, orienter et animer la vie de la Division
- Gérer, suivre, les dossiers transversaux de la Division
- Assurer la coordination de l'ensemble des activités des bureaux mais aussi la mutualisation lors des réunions de coordination internes organisées tous les quinze jours
- Ventiler et suivre le courrier imputé à la Division
- Appuyer les agents pour une bonne intégration dans le groupe, notamment à travers l'accompagnement et une répartition équitable des charges de travail
- Assurer /coordonner la production des livrables que la division est appelée à produire (PTA, rapport de la division, etc.) dans les délais impartis.
- Assurer le contrôle de qualité des documents produits par la division
- Rendre compte des activités de la Division et des rencontres auxquelles la division a participé au cours des réunions de coordination de la Direction

Le travail de cette équipe aboutit chaque année à la production d'un rapport de performances partagé avec tous les échelons y compris les OSC et les PTF. Ce rapport s'appuie actuellement sur les documents suivants : le Plan Sénégal émergent (PSE), la lettre de politique sectorielle (LPS), le PAQUET-EF, le cadre de dépenses sectorielles à moyen terme (CDSMT) et le plan de travail annuel (PTA). En amont, chaque académie procède de la sorte, ce qui permet la mobilisation de rapports des 16 académies accompagnés de ceux des projets particuliers inclus dans les documents de bilan des différents programmes.

En effet, la démarche est fondée sur la présentation et l'analyse des résultats enregistrés pour l'année écoulée à travers les principaux indicateurs retenus dans le cadre de mesure de rendements (CMR) des Programmes. Les performances nationales sont ainsi examinées à la lumière de l'allocation et de l'exécution budgétaire.

Ce rapport contient les informations suivantes :

- une matrice qui rappelle les indicateurs de performances du PAQUET EF et les résultats attendus de chaque programme ;
- tableaux désagrégés portant sur les types de structures pour chaque région ainsi que des effectifs ;
- des tableaux sur les taux de préscolarisation et de scolarisation, sur la parité et sur la gestion des ressources budgétaires allouées ;
- des tableaux récapitulatifs des indicateurs de qualité par région pour chaque programme ;
- des tableaux sur l'efficacité interne qui s'appuie sur les indicateurs suivant (seuils de maîtrise compétences de base à l'élémentaire, taux de réussite, de redoublement ; d'abandon, d'achèvement et de survie précédés d'une matrice des compétences attendues) ;
- des indicateurs d'accès, de disparités, d'équité et de participation ;
- un rapport sur l'exécution budgétaire désagrégée avec des indicateurs de la gestion des différentes ressources ;
- un rapport narratif sur la coordination et le pilotage de chaque instance du niveau central jusqu'au niveau école.

En guise de rappel, s'agissant des indicateurs d'accès, de disparités, d'équité et de participation, ils n'évoquent pas du tout la situation de handicap mais plutôt le désavantage social axé exclusivement sur les filles.

Les difficultés généralement rencontrées dans le processus d'élaboration sont : «

- *insuffisante appropriation du canevas par certaines IA ;*
- *non disponibilité de certaines données : allocations et exécution du financement des familles, des collectivités locales de certains bailleurs et ONG ;*
- *insuffisance de l'analyse des résultats de certaines académies du fait de la faiblesse ou de l'absence de données requises ».* (RNSE, 2016)

Le Ministère a en outre une page web où on poste les rapports et certain documents d'ordre informatif tels que ceux relatifs à la mobilité des enseignants et aux allocations budgétaires par école. Il est administré par une cellule informatique qui ne dépend pas de la DPRE.

En guise de commentaires, l'on peut bien constater que de telles informations mises en circulation dans un système sont nécessaires aux instances de reddition des comptes dans le cadre d'une gestion axée sur la redevabilité sociale qui fait obligation de résultats. Une bonne partie de ces informations capitales inscrites dans une spirale d'analyse et d'alimentations de commandes aux autres secteurs de l'administration proviennent des écoles comme unité opérationnelle de toute politique éducative. Le défi terminal de l'autorité est ainsi d'être capable d'obtenir l'information complète pour prendre la bonne décision qui devrait permettre d'être en phase avec les politiques publiques déclarées.

6.3.2 Qualifications et requalification des ressources humaines : des référentiels de compétences à enrichir

Selon le référentiel de formation en cours, à la sortie, l'enseignant sortant des CRFPE devra être polyvalent et sera capable de:

- planifier des enseignements apprentissages pour tout enfant en âge scolaire ;
- construire une séquence enseignement-apprentissage fondée sur l'APC pour un niveau donné (préscolaire, élémentaire ou EBJA) en tenant compte des spécificités des cibles ;
- gérer les enseignements apprentissages dans une classe de l'éducation préscolaire et de l'école élémentaire aussi bien en français qu'en langue(s) nationale(s) ou en arabe ;
- gérer une classe bilingue en tenant compte des spécificités des cibles et des besoins et contraintes des apprenants des deux sexes ;
- mettre en œuvre les innovations pédagogiques et structurelles en cours dans le système éducatif ;
- animer la cellule école-milieu, CGE, CLUB ;
- allier la théorie et la pratique par une réflexion saine et des actions efficaces.
- En outre, il doit être :
- engagé, enraciné et ouvert, un homme de culture et d'action, un agent de développement capable de prendre en charge son développement professionnel ;
- conscient des vertus attachées à la culture de la paix et apte à prévenir et à gérer des conflits.

La durée de la formation retenue pour les élèves-maîtres est de 9 mois. Tenant compte de la réalité, cette durée se réduit à un maximum de 7 mois soit 28 semaines de 36 h. Cette durée se répartit en 2 phases : la phase de formation professionnelle au CRFPE et la phase de stage pratique qui dure un mois. La phase de formation professionnelle au CRFPE comprend la formation en présentiel dans les CRFPE et les stages dans les écoles d'application. Tenant de l'impérieuse nécessité de lutter contre les barrières à l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers, de nouvelles capacitations doivent être escomptées. En effet, il est utile d'aller vers la mise en place d'un dispositif d'alerte et de contrôle autour de commissions nationales de protection civile avec des démembrements aux différentes échelles administratives. La scolarisation au sein d'un tel dispositif fonctionnel consistera à prévoir dans un établissement

scolaire ordinaire les conditions d'accueil d'enfants aux besoins pédagogiques particuliers. Un tel établissement ne doit souffrir d'obstacles environnementaux de types physiques, humains et ou matériels de nature à entamer directement ou indirectement l'accès aux connaissances et l'accessibilité des savoirs scolaires. En effet, les domaines d'attention sont essentiellement le contrôle du bâti (la sécurisation et la maintenance préventive), l'analyse des ressources pédagogiques adéquates, la mise en place d'activités productrices devant servir de support de concrétisation des activités mais aussi l'étude précise de l'environnement des apprentissages : cantine, bibliothèque, accès et évacuation. En d'autres termes, une conception du plan d'inclusion et de modernisation passera inévitablement par une évaluation du site et donc par la disponibilité d'une masse de données élaborées et diversifiées.

Les modalités de mise en œuvre d'une telle école interpellent tous les acteurs qui sont du reste à des niveaux de responsabilité divers et variés. Ces acteurs se retrouvent sur toute une chaîne dont les maillons qui entretiennent des relations de solidarité et de solidarisation sont à identifier depuis la famille jusqu'au lieu de détermination de la politique gouvernementale.

Par exemple, les violences ou abus en milieu scolaire étant un des facteurs d'exclusion les plus décriés actuellement, être de détecter, de signaler et d'assurer un suivi est devenu une nouvelle compétence exigible.

Toute personne de la communauté éducative peut contribuer à la détection :

- les enseignants qui sont au contact quotidien des élèves ;
- le directeur d'école, le principal et les surveillants de collège et lycées ;
- le personnel d'appoint (femmes de charge et gardien ou agent de sécurité) ;
- les élèves, les parents d'élèves, les acteurs communautaires.

Il s'agira d'être capable de détecter des signaux de détresse. Les signaux ou symptômes de souffrance ou de mal être manifestés par l'élève peuvent différer selon son l'âge, la nature et la gravité, le caractère répété ou non, de la violence, de l'abus ou de la violation dont il est victime. Il peut s'agir de signes physiques, de manifestations psychosomatiques et/ou de troubles de comportements.

Signes physiques	Manifestations psychosomatiques	Troubles du comportement
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plaies ✓ Fractures ✓ Hématomes ✓ Cicatrices ✓ Brûlures, ✓ Griffures, ✓ Morsures, ✓ Lacérations, ✓ Amaigrissement ou prise de poids 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Phobies (peurs du noir, de la personne, lieux...) ✓ Maux de ventre ✓ Maux de tête ✓ Pleurs ✓ Tristesse, ✓ Défaut de concentration ✓ Perte de confiance ✓ Perte d'estime de soi ✓ Troubles de l'appétit (anorexie, boulimie), ✓ Troubles du sommeil (sommolence, terreurs nocturnes, insomnies, cauchemars, difficultés d'endormissement, refus de se coucher) ✓ Vomissement. ✓ Troubles génitaux urinaires 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refus d'aller à l'école, ✓ Retards répétitifs ✓ Absences ✓ Isolement ✓ Baisse de participation ou de performance ✓ Agressivité ✓ Hyperactivité ✓ Repli sur soi ✓ Jeux violents ✓ Consommation d'alcool ou drogues ✓ Fugue(s) ✓ Changements d'humeurs ✓ Relations contre nature

Tableau 15: récapitulatif des signaux ou symptômes de souffrance ou de mal être

Pour un enseignant, détecter c'est avant tout :

- Établir avec les enfants une relation de confiance ;
- être en permanence à l'écoute des élèves ;
- Inviter éventuellement l'enfant à s'ouvrir et à parler, l'écouter attentivement, le rassurer, lui assurer une aide et maintenir cette promesse ;
- Savoir interpréter correctement ces signaux.

En présence des signes de souffrance et soupçons de violences sur un élève, la règle est le signalement de cette situation à l'interne de l'établissement scolaire. Selon l'urgence et/ou la gravité, ou encore l'exigence d'une réponse immédiate à la situation de l'enfant, un

signalement peut être nécessaire vers les services extérieurs à l'école (services sociaux spécialisés, justice, etc...).

Tout personnel scolaire qui dispose d'une information préoccupante relative à une situation de violence, d'abus ou pratique préjudiciable contre un élève, que cette situation soit dans la sphère scolaire ou non, doit obligatoirement et sans délais, en informer l'enseignant référent (s'il existe), le Chef d'établissement ou le Directeur de l'école. C'est le signalement !

De manière plus générale, l'analyse interprétative des dysfonctionnements pédagogiques dans les relations enseignant-apprenant requiert une connaissance du code socio-culturel des interactions sociales.

. Il est important d'attirer l'attention des enseignants sur la complexité des paramètres qui facilitent et entravent l'action pédagogique ainsi qu'à la nécessité de fonder une requalification et l'installation de compétences durables sur des diagnostics des contreperformances en accès, en maintien et en qualité dépassant la simple symptomatologie de surface.

6.3.3 La gestion holistique de l'inclusion : la politique d'éducation inclusive encore illisible

Étapes du processus de développement d'une politique d'éducation inclusive

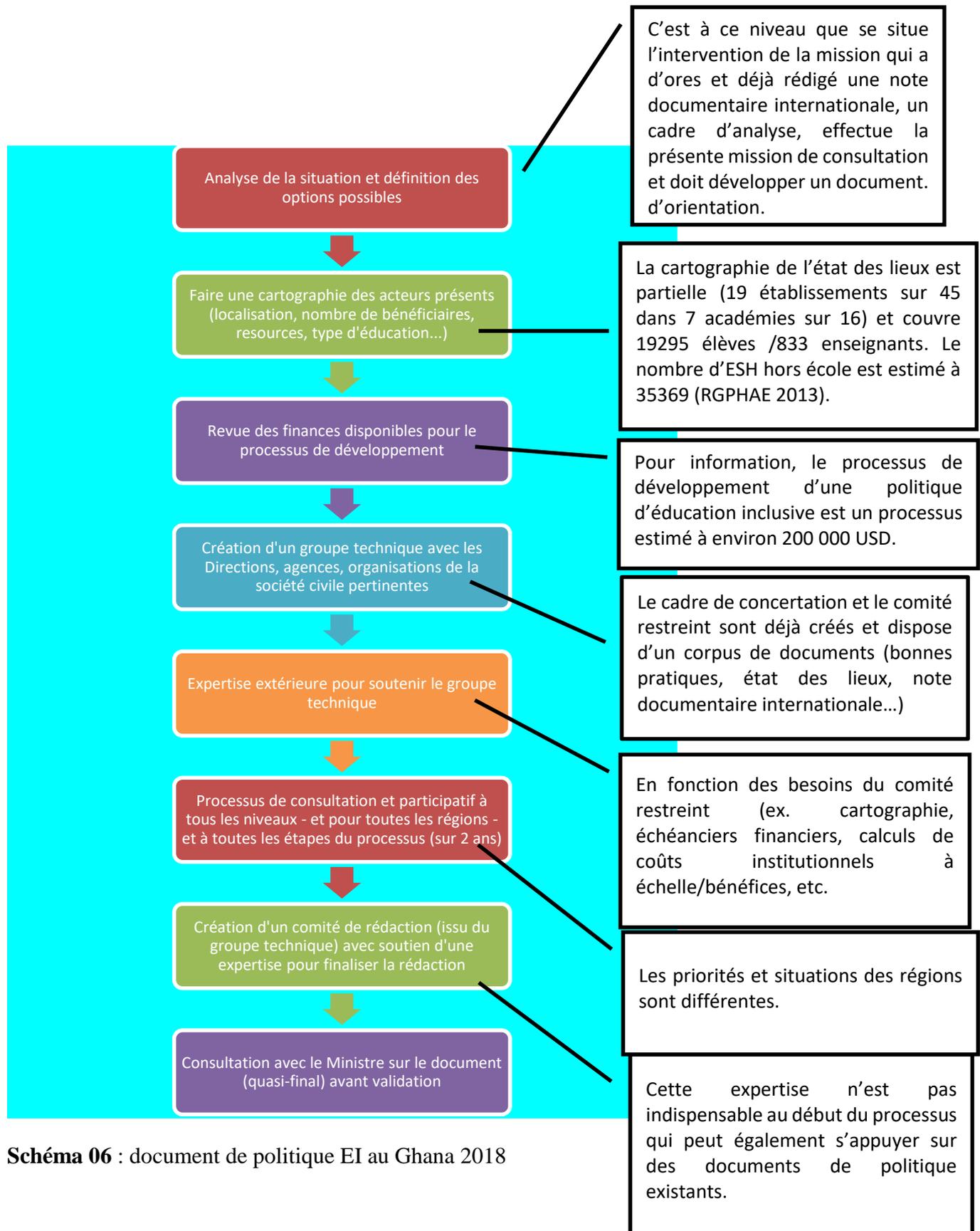


Schéma 06 : document de politique EI au Ghana 2018

Etude de cas de la politique d'éducation inclusive dans un pays de faibles revenus en Afrique : éléments marquants de la politique d'éducation inclusive.

- Il y a une implication forte de tous les acteurs ; tous les départements de l'éducation, le ministère de la santé; le Conseil national pour les personnes en situation de handicap et le ministère du Genre, de l'Enfance et de la Protection sociale. Et une implication de nombreux acteurs de la société civile ; UNICEF; STAR Ghana; Inclusion Ghana; Union des aveugles du Ghana; la Fédération ghanéenne des personnes en situation de handicap; la Coalition de la campagne d'éducation nationale au Ghana; et l'éducation mondiale.
- Elle a une compréhension holistique de l'inclusion. La diversité des apprenants et les concepts sont clairement définis (ex. Les besoins spéciaux).
- Les principes directeurs qui sous-tendent la politique sont centrés sur l'inclusion de tous les enfants, la compréhension de l'importance de s'engager dans des changements à l'échelle du système pour aider tous les apprenants et la réaffirmation des bénéfices d'un apprentissage de tous les enfants dans des classes ordinaires (plutôt que dans des établissements séparés).
- La politique identifie quatre objectifs principaux: 1) Améliorer et adapter l'éducation, les systèmes et structures connexes pour assurer l'inclusion de tous les apprenants, en particulier des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux 2) Promouvoir un environnement scolaire convivial pour les élèves et apprenants afin d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants 3) Promouvoir le développement de ressources humaines cadres bien informées et formées pour une prestation de qualité de l'EI à travers le Ghana et 4) Assurer la pérennité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive.
- Le document est réfléchi en ce qui concerne les stratégies, l'attention portée aux différents niveaux de l'éducation et au sein de celle-ci, la participation des communautés entre autres forces.
- La politique est détaillée et comprend un système de suivi et évaluation, ainsi qu'une section sur le financement. Un plan de mise en œuvre avec des échéanciers et des engagements de financement a été élaboré en même temps que la politique.
- Les rôles et responsabilités des «cadres institutionnels» sont attribués au niveau national et aux ministères latéraux, par l'intermédiaire des régions, des districts

jusqu'au niveau de la direction. Cela inclut la coalition des personnes en situation de handicap en tant qu'organisation faîtière à impliquer.

- Point d'améliorations sur le contenu
- Bien que les objectifs soient définis dans la définition plus large de l'inclusion, les stratégies se concentrent parfois uniquement sur le handicap. Par exemple, les services pour les minorités linguistiques ne sont pas mentionnés.
- Il n'y a pas beaucoup d'intérêt pour la déficience intellectuelle.
- Processus d'élaboration de politique
- Un groupe de travail technique (GTT) composé d'environ 18 membres, comprenant des universités, des ONG, des OPH, des praticiens privés, le ministère de l'Éducation (Services de l'éducation du Ghana) et dirigé par la Division de l'éducation spéciale de GES avec le soutien d'un consultant.
- Il y a eu des consultations du groupe élargi sur chaque version.
- La finalisation s'est faite avec un groupe restreint et un consultant travaillant à distance.
- Il y a eu une implication des médias comme ayant la responsabilité de débattre de la question de l'EI et de dissiper les mythes.
- L'orientation des responsables de district, des responsables régionaux et de leur personnel a commencé avant l'achèvement de la politique.
- Les médias ont été impliqués de manière à maintenir une pression subtile et à faire largement connaître la politique à venir.
- L'élaboration s'est faite rapidement en un(1) an et demi.
- Quelques recommandations
- Il faut toujours engager une équipe technique de haut niveau lors de l'élaboration des politiques et s'assurer que les agents directement responsables du ministère sont réellement les agents appropriés qui assurent la liaison entre le ministère / ministre et fournissent des mises à jour régulières sur les processus jusqu'à leur achèvement. L'implication des personnes au niveau national doit inclure les véritables décideurs pour que la politique soit conforme à l'accord ministériel.
- Il est essentiel de garder le plus possible les gens à bord: ils ne sont peut-être pas de bons rédacteurs de politique, mais ils peuvent également influencer des groupes nationaux ou locaux, ce qui est important pour l'adhésion du public.
- Il est utile de donner au GTT des exemples de politiques d'EI d'autres pays afin d'accélérer le processus de rédaction.

- Assurez-vous que le projet présente et prend en compte toutes les formes d'inclusion et qu'il ne soit pas trop axé sur les questions de handicap. À cet égard, le GTT doit avoir une représentation plus large que le handicap, même s'il peut ne pas être facile de trouver des groupes organisés parmi certains des groupes marginalisés de n'importe quel pays.
- Les responsables et les dirigeants de la communauté locale doivent d'abord travailler sur le changement d'attitude et dissiper les mythes entourant le handicap, les groupes minoritaires, les stéréotypes ethniques et lutter contre la discrimination ainsi que d'autres pratiques discriminatoires telles que la tolérance aux insultes dans les écoles. Il faut souligner que cela ne coûte pas d'argent et que le soutien d'une politique aidera ensuite à formaliser et à légitimer si nécessaire, un processus déjà initié.
- Laissez au ministre la marge de manœuvre pour commenter vers la fin du processus d'élaboration des politiques: vous ne voulez pas que des perspectives politiques annulent le travail, mais vous avez besoin de la volonté politique pour le mener à bien.
- L'orientation au sujet de la politique doit commencer bien avant que la politique soit en place.
- Organiser un lancement qui, encore une fois, met la politique dans la conscience publique.

Les recommandations retrouvées dans la revue de la littérature :

- il est nécessaire d'élargir et de renforcer le réseau d'écoles franco-arabes publiques, en mettant à disposition des enseignants qualifiés pour assurer une prise en charge suffisante de la demande ;
- il est indispensable de construire des écoles dans les localités qui en sont dépourvues ;
- la gratuité de tous les frais scolaires pour tous les élèves est indispensable, ainsi que la mise à disposition des fournitures scolaires pour tous les élèves issus de familles démunies ;
- il est important de mettre en place un mécanisme d'accompagnement pour aider les enfants qui en sont dépourvus à obtenir des actes d'état civil provisoires ;
- il faut mettre en place un modèle d'éducation de base complémentaire au profit des enfants jamais scolarisés dont l'âge ne permet plus l'accès à l'école élémentaire, en formant également les enseignants et les organes de gestion scolaire dans la prise en charge d'enfants à besoins spécifiques ;

- il est important de développer l'information et la communication en impliquant les leaders d'opinion pour une valorisation et l'inscription des enfants d'âge scolaire à l'école.

Plus spécifiquement, afin de réduire la déscolarisation, il convient de :

- étendre le réseau d'écoles élémentaires à cycle complet surtout en milieu rural ;
- mettre en place des solutions de rattrapage pour les enfants en difficulté d'apprentissage, afin de renforcer leur capacité et leur donner confiance pour les encourager à rester à l'école ;
- veiller à l'application de l'arrêté interdisant le redoublement intra étape ;
- améliorer l'environnement physique d'apprentissage ;
- mettre en place des initiatives de suivi et de remédiation communautaires impliquant les parents, les jeunes diplômés et les instituteurs de la localité (village ou quartier) ;
- développer des activités d'alphabétisation fonctionnelle des parents pour les aider à mieux soutenir et à s'impliquer davantage dans le suivi scolaire de leurs enfants.

Afin de favoriser le maintien à l'école des enfants en risque de décrochage, il convient de :

- accélérer la mise en place d'observatoires de la vulnérabilité à la déperdition scolaire (OVDS) ;
- améliorer la qualification et la motivation des enseignants ;
- mettre en place des dispositifs de suivi et de remédiation qui impliquent davantage les communautés dans le renforcement des acquis des élèves ;
- sensibiliser les communautés aux effets néfastes des mariages précoces ainsi que sur l'importance de la poursuite des études pour les filles.
- en vue de favoriser la scolarisation des enfants et des jeunes mendiants (talibé), il est nécessaire de :
 - faire appliquer la réglementation concernant la création et le fonctionnement de daara internats ;
 - introduire un curriculum de base comprenant le français, les mathématiques et les compétences de vie courante aux enfants des daara pouvant servir de passerelle à l'école formelle ou à la formation technique.
- en vue de favoriser l'insertion des jeunes de 17 à 24 ans, il convient de :
 - mettre en place des offres de formation qualifiante accessibles, adaptées, et gratuites ;

- inventorer les opportunités locales et régionales d'emploi ou de stage, pour faciliter l'insertion des jeunes après leur formation ou la mise en œuvre d'initiatives d'auto-emploi adossées aux ressources locales ;
- fournir une alphabétisation fonctionnelle en français au niveau des programmes de formation professionnelle ;
- faire accompagner les jeunes par un fonds de promotion de l'entrepreneuriat artisanal et la mise en place de cours de renforcement et de rattrapage.

➤ LES NOUVELLES RECOMMANDATIONS

L'inclusion est un processus global destiné à éliminer ou à réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les élèves sur la base d'outils techniques et réglementaires (codes de l'urbanisme, de l'environnement, de la construction). Réfléchir à un modèle d'école inclusive consiste donc à interroger le système éducatif et l'environnement scolaire afin de déceler des indices d'inclusion. Il faut toutefois préciser que l'application de ces outils, avec en toile de fond la durabilité et la viabilité des équipements, se fait dans un environnement marqué par trois tendances lourdes.

D'abord la pauvreté de nos États qui induit une raréfaction des ressources financières devant obliger les uns et les autres à adopter des stratégies de rationalisation des dépenses et des investissements. Ensuite le phénomène des changements climatiques qui est susceptible d'avoir des conséquences de divers ordres dans nos économies déjà fragiles. Enfin, l'instabilité politique et sociale qui est un facteur de fractures et de ruptures aux conséquences énormes sur l'équilibre des tissus sociaux.

Prendre en compte ces différentes tendances reviendrait à les intégrer dès la phase de planification des réalisations d'une école inclusive par le biais d'une évaluation stratégique d'impact. Ainsi, il est utile d'adopter des directives de modernisation de nos écoles afin de les adapter aux besoins spéciaux, au contexte d'urgence et de prise en charge des risques de catastrophes naturelles. C'est dire donc que la sécurisation des infrastructures scolaires dans une logique d'inclusion doit s'orienter dans une perspective globale de gestion des situations de besoin et d'urgence.

La configuration d'une école inclusive

L'évaluation du site de l'école

Le site de l'école joue un rôle fonctionnel important dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Une bonne évaluation du site ne prend pas seulement en compte la sécurité

que l'école doit offrir mais aussi la capacité d'un site à répondre aux besoins de fonctionnement d'une école. L'évaluation des aléas sur un site est de découvrir les interactions entre les aléas locaux et un environnement particulier afin d'une part de sélectionner un site qui correspond aux objectifs de performance et aux objectifs fonctionnels de la nouvelle école et d'autre part d'envisager des modifications possibles du site pour réduire la vulnérabilité d'une école existante.

L'école inclusive est un espace suffisamment attractif, présentant les commodités favorables à l'accueil et au séjour de tous ses pensionnaires : enfants « dits normaux », enfants en situation de handicap, enfants en situation difficile, enfants issus de milieux pauvres et/ou vulnérables.... Ces pensionnaires ne doivent pas éprouver des difficultés pour accéder au lieu d'implantation de l'école; ce qui revient à dire que l'endroit qui est d'office un milieu ordinaire sera accessible parce que se trouvant à proximité des habitations. Cet endroit doit aussi offrir un paquet de services scolaires mais aussi para et péri scolaires pour garantir la continuité d'un parcours adapté aux besoins sociaux de base et aux compétences requises à la fin d'un cycle de scolarisation.

S'agissant de la conception du plan d'inclusion et de modernisation, elle est l'aboutissement des évaluations préliminaires. Ce processus fait appel à la créativité et à la négociation débouchant sur un consensus sur les valeurs portées par l'école inclusive. Celle-ci par essence se caractérise par sa globalité et sa complexité.

Ainsi l'architecture devra comporter entre autres:

- un espace enseignement-apprentissage fonctionnel reflétant l'inclusion de même que les éléments non structurels, comme les mobiliers, les tableaux, les équipements de laboratoire ou de sport ;
- une cour multifonctionnelle pour exercer des activités ludiques nécessaires au développement et au bien-être des enfants, l'école doit disposer d'une vaste cour intégrant des aires de jeux récréatifs et fonctionnels. La cour doit épouser une configuration qui facilite les déplacements, comporter des aires de détente avec un équipement adapté aux besoins et aux capacités de ses occupants. La cour est aussi un espace favorable au développement des activités extra muros ;
- des toilettes accessibles, séparées et fonctionnelles : elles doivent être séparées entre garçons/filles, hommes/femmes, visibles de la place d'au moins d'une des autorités de l'école, accessibles pour tous, fonctionnelles, sécurisées et bien entretenues. Les ratios suivants sont vivement recommandés : 1WC/25 enfants, 1urinoir/20 enfants, 1 robinet/20 enfants et un bloc spécifique et particulièrement conçu et équipé pour les enfants en situation de handicap

(Chaise, rampes d'accès, accoudoirs, système d'adduction d'eau automatique, équipement d'hygiène..).

S'agissant spécifiquement des box réservés aux enfants en situation de handicap moteurs, ils sont les premiers rencontrés dans les deux blocs et ont pour dimensions 1m60 x 1m60, avec une porte de largeur 1m, s'ouvrant vers l'extérieur. Ils sont au moins équipés d'une chaise anglaise, d'un lavabo, d'une barre d'appui, d'une glace lavabo, d'une linolite et de produits antiseptiques.

En termes de fonctionnalité, les toilettes sont des endroits d'aisance pour tous, elles doivent offrir les commodités d'accès et de séjour adaptées à chaque individu quels que soient la nature de son handicap et de ses besoins d'utilisation. Il faut s'assurer que les toilettes sont constamment fonctionnelles et ne constituent pas de risques secondaires en cas d'inondation. Les rampes d'accès desservant les blocs d'hygiène ont une largeur minimale de 1m20 et une pente allant de 1 à 3 %.

Conditions d'amélioration de l'environnement

Environnement physique

La cour de l'école doit disposer d'allées piétonnières, de largeur de 1m20 avec une bordure de chaque côté afin de permettre une bonne circulation des enfants en fauteuil roulant. Elle doit être aussi munie d'un espace sportif (plateau multifonctionnel), d'un espace réservé aux activités ludiques (balançoires, sautoirs etc.), d'un espace de reboisement, avec des arbres ayant un ombrage considérable. La cour doit aussi favoriser l'installation de bancs maçonnés servant d'espaces de détente aux élèves.

Accessibilité pour les besoins particuliers

Le plan doit inclure des adaptations pour tous les élèves, personnels scolaires et visiteurs, y compris ceux qui ont des handicaps visuels ou auditifs ou les personnes à mobilité réduite. Il faudra prévoir des fonctionnalités comme la largeur des portes, des allées et des rampes à pentes douces pour satisfaire les besoins de tous les membres de la population et fournir un accès « sans obstacles » à l'environnement d'apprentissage et à une évacuation vers un endroit sûr. Les différentes voies doivent permettre à deux enfants allant dans le sens contraire de se croiser. L'enfant en situation de handicap moteur se déplaçant avec un fauteuil roulant, doit être pris en charge dès la porte d'entrée de l'école par la construction d'allées piétonnières et de rampes

d'accès desservant toutes les infrastructures: les salles, les BH et les zones réservées aux activités sportives.

Dans les écoles de classes en hauteur, des monte-charges doivent être prévus même si les services les plus usités sont implantés au rez-de-chaussée.

Il faudra aussi prévoir une rampe pour l'accès aux estrades des salles de classe ou bien les éliminer systématiquement au moment la conception.

Accès et évacuation

Selon les dangers auxquels est exposée une école, certaines procédures de réaction pourraient entraîner l'évacuation du bâtiment. La déclaration soudaine d'un incendie, d'un affaissement de dalle ou d'une inondation peut causer une panique source de comportements imprévisibles et éventuellement le blocage d'une sortie. Une règle de conception de base est que chaque espace doit avoir au minimum deux points d'évacuation. Il est également important de s'assurer que ces sorties permettent de s'éloigner des environnements potentiellement dangereux et qu'elles sont accessibles aux personnes ayant des besoins particuliers.

Reboisement de l'enceinte de l'école

Planter des arbres et fleurs dans l'enceinte pour améliorer les conditions environnementales. Ils sont entretenus par tous les élèves comme un patrimoine commun et dans l'optique didactique des intelligences multiples. Cela développe chez eux l'amour de la protection de la nature et peut servir de supports aux apprentissages sans compter les avantages liés à l'ombrage et à la fourniture d'air pur.

Matériel d'assainissement

Disposer d'un matériel d'assainissement (balais, brouettes, pelles, râteaux, fourches, poubelles...). Cela participe à la pratique de l'hygiène et de la propreté et à l'initiation à la vie citoyenne. Ce matériel doit aussi être diversifié afin d'être à la portée de tous, notamment les inclus en vue de forger le comportement citoyen.

Bibliothèque scolaire fonctionnelle

Il est nécessaire d'accompagner les efforts de documentation par un usage constant et conséquent de la bibliothèque scolaire. Elle doit être accueillante et accessible, elle doit comporter les commodités pour un séjour prolongé et agréable. Le rayonnage doit être conçu pour faciliter l'accès aux manuels qui sont à leur tour analysés minutieusement pour ne pas comporter des informations de nature à compromettre la philosophie de l'école inclusive.

Les équipements

Les équipements doivent être adaptés aux besoins de tous. Par exemple, en plus des modèles de tables bancs fixes, il est nécessaire de diversifier en prévoyant des modèles adaptables (en largeur et en hauteur). Les équipements doivent être configurés de sorte qu'ils facilitent la mobilité intramuros (supports fixes ou à roulettes, accoudoirs...). Pour sécuriser le matériel d'appoint, il est important de disposer d'un coin matériel contigu à la classe et ouvrant sur elle.

Cantine scolaire

Pour éviter les nombreux déplacements de l'école à la maison, rentabiliser le temps journalier et atténuer les charges des familles, l'implantation d'une cantine est attractive et facilite le séjour des enfants et surtout ceux issus de familles démunies. Elle impacte positivement sur le rendement scolaire et peut constituer une occasion d'apporter aux enfants les compléments nutritifs nécessaires à leur santé et à leur développement individuel.

En définitive, l'enjeu sera de vaincre les résistances parentales et les blocages liés à la nature complexe du dispositif d'offre d'éducation qui doit s'ouvrir aux exigences d'une école répondant aux besoins généraux et particuliers de chaque apprenant.

En zones de conflit, les écoles peuvent être ciblées par des attaques à petite ou à grande échelle. Les écoles de ces zones doivent être conçues pour protéger les élèves des enlèvements et des attaques et il faut considérer la création de structures plus discrètes. Prévoir à côté des écoles temporaires, ou provisoires nécessaires lorsqu'il n'y a pas d'autres installations sûres pour l'enseignement et l'apprentissage. Elles accueillent souvent de grands nombres d'enfants pour leur permettre de retourner le plus vite possible à l'école pendant que des solutions permanentes sont recherchées.

L'école doit disposer d'un atelier polyvalent pour permettre aux élèves d'effectuer des activités récréatives (animation, bricolage, peinture artistique, opérations de maintenance et d'entretien,...). Cet atelier de 84,5 m² (selon le document des normes et standards du MEN) doit être isolé des salles de classe afin d'éviter la gêne engendrée par ses activités les plus bruyantes. Il comporte deux grandes parties : un espace polyvalent de 64m² avec un ratio de 1,07 à 2,13 m² par élève et d'un espace de service de 20m².

Ressources humaines

Pour suivre une scolarisation complète, l'élève qui a des besoins pédagogiques particuliers bénéficie d'un encadrement spécifique qui lui garantit un accueil de qualité dans les établissements publics. Ce qui revient à prévoir des personnels formés et conscients de leurs rôles et responsabilités dans une perspective sacerdotale.

Ressources pédagogiques.

Il est du devoir de l'école d'ajuster les manières de dispenser les enseignements selon les particularités des enfants. Elle doit adapter ses programmes, ses méthodes et surtout des supports et moyens pédagogiques en fonction des besoins. En guise d'exemple, une déficience décelée chez un enfant peut nécessiter des supports spécifiques (télégrandisseur, manuels Braille, matériel audio et de synthèse vocale, appareil parlant...)

L'environnement numérique est une opportunité à saisir pour les « suppléments didactiques et cognitives » nécessaires (outils et consommables informatiques, Internet, techniques de formation à distance, logiciels spécifiques...) A côté de la pédagogie différenciée, les méthodes participatives et socioconstructivistes caractérisées par la centration des apprentissages sur l'apprenant et la dévolution didactique semblent être les références méthodologiques adaptées aux situations d'apprentissage actif et collaboratif. La régulation et la remédiation accompagnent les processus d'apprentissage pour la lutte contre les faibles performances.

Les modalités de mise en œuvre d'une telle école interpellent tous les acteurs qui sont du reste à des niveaux de responsabilité divers et variés. Ces acteurs se retrouvent sur toute une chaîne dont les maillons qui entretiennent des relations de solidarité et de solidarisation sont à identifier depuis la famille jusqu'au lieu de détermination de la politique gouvernementale. Le contrôle du bâti, la sécurisation et la maintenance préventive

L'école inclusive doit disposer de bâtiments de qualité pour répondre à la norme standard de construction :

- d'une clôture avec un portail pour empêcher la divagation des animaux et les passages non désirés sources de perturbations ;
- de classes qui ferment à clé pour sécuriser le matériel et les fournitures ;
- d'un gardien pour sécuriser les lieux et filtrer les entrées et sorties ;
- de poubelles pour accueillir les ordures.

Les risques majeurs auxquels nos écoles peuvent être confrontées sont les inondations, les incendies liés aux feux de brousse, les affaissements de dalles ou alors les vents saisonniers susceptibles d'entraîner le soulèvement des toitures. Dans le cas des inondations, la sélection d'un site suffisamment élevé peut éliminer les risques de dégâts et de pertes dus à des inondations. Quand il n'existe pas de site suffisamment élevé, des modifications du site, comme un remblai pour surélever le bâtiment ou des murs de soutènement ou des systèmes de drainage, peuvent réduire les risques de dégâts ou de pertes. En ce qui concerne les vents

violents, même s'il est souvent difficile d'appréhender avec précision leur survenue, il est possible de limiter leurs effets si l'on choisit des sites ayant des coupe-vent naturels.

Pour évaluer la vulnérabilité des bâtiments scolaires existants : c'est un travail technique réalisé par le maître d'ouvrage avec qui le maître d'œuvre devra désormais contractualiser pour un dispositif d'entretien et de maintien préventif. Il s'agit de mener une évaluation détaillée de la vulnérabilité des éléments structurels et non structurels d'une école existante dans une zone exposée aux catastrophes. Pour estimer de façon précise le risque auquel est confrontée une école existante et pour proposer des mesures efficaces d'atténuation, il faut faire une évaluation approfondie de la vulnérabilité des éléments structurels et non structurels des installations scolaires.

Enfin il est utile d'aller vers la mise en place d'un dispositif d'alerte et de contrôle autour de la commission nationale de la protection civile avec ses démembrements aux différentes échelles administratives. La scolarisation au sein d'un tel dispositif fonctionnel consistera ainsi à prévoir dans un établissement scolaire ordinaire les conditions d'accueil d'enfants aux besoins pédagogiques particuliers. Un tel établissement ne doit souffrir d'obstacles environnementaux de types physiques, humains et ou matériels de nature à entamer directement ou indirectement l'accès aux connaissances.

Le phasage de la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive

Le plan de développement de l'éducation inclusive (EI) connaîtra trois (3) phases : une phase d'implantation, une phase d'extension et une phase de généralisation de cinq.

Phase 1 : 2018-2019

Cette phase vise la mise en place des conditions optimales de lancement du plan de développement de l'éducation inclusive avec les principaux résultats suivants garantissant sa crédibilité, sa visibilité et son efficacité:

- l'importance et le caractère stratégique de l'EI dans la réalisation des objectifs de l'EPT, des OMD et de la Stratégie de développement de l'éducation reconnus par les décideurs et les autres acteurs ;
- l'engagement de l'ensemble des parties prenantes dans les activités EI (État, société civile, Collectivités Locales, secteur privé, partenaires techniques et financiers, communautés) ;
- la capitalisation des bonnes pratiques en EI ;
- une meilleure organisation institutionnelle de l'EI ;
- la prise de mesures pour que les ressources allouées à l'EI soient suffisantes

- la mise en place d'un système d'information et de gestion de l'EI avec la publication régulière de données fiables concernant.

Phase 2 : 2019-2020

Il s'agira essentiellement d'étendre le réseau d'offres en éducation inclusive sur la base des expériences capitalisées et modélisées.

Phase 3 : 2020-2025

Durant cette phase, l'ensemble du territoire national sera bien couvert par des offres en éducation inclusive adaptées aux différents contextes.

6.4 CONCLUSION PARTIELLE 3

Le système d'information de la DPRE devra adopter des indicateurs de base permettant de procéder une revue et à des régulations appropriées.

Les indicateurs devraient s'intéresser :

- aux taux d'accès, de passage, de redoublement, d'abandon, de promotion, par type de handicap et par sexe ;
- aux pourcentages d'enseignants formés, etc.

Cela suppose naturellement une capacité de certification du handicap. Les indicateurs du MEN ne font pas état sur la situation des enfants en situation de handicap (jusqu'en 2017 le rapport du annuel MEN n'a pas pris en charge ces enfants). Les IEF font le suivi et disposent de données non traduites en indicateurs et donc non capturés par le rapport national sur la situation de l'éducation.

La solution est d'arriver à :

- déterminer le nombre de PSH participant dans la vie économique et sociale du pays ;
- déterminer le nombre de PSH errant et mendiant dans les rues du pays ;
- déterminer le nombre d'ESH dans les offres formelles, non formelles et même informelles du pays ;
- disposer d'un système de collecte, d'analyse et de rapportage avec des indicateurs définis et partagés du niveau national au niveau local ;
- élaborer un guide comprenant des indicateurs mesurables par type de handicap suivant un phasage bien déterminé pour contribuer au taux d'achèvement.

L'efficacité et l'efficience d'une politique publique exige une mobilisation d'indicateurs à la portée de l'autorité de la puissance publique. Ce dernier, en mesurant les performances, pourra bien gérer les responsabilités déléguées et assurer une allocation budgétaire planifiée suivant des critères dépendant aussi du temps et de l'espace de compétences.

7 CONCLUSION GENERALE

Le Sénégal a toujours donné suite aux orientations mondiales en éducatives de sorte qu'il n'est pas exagéré de se dire que les autorités du pays ont reçu les perspectives internationales comme des injonctions coercitives. Naturellement, les pays les moins avancés du monde comptent beaucoup sur l'aide internationale, l'état des lieux a permis de constater la régularité et l'abondance des textes réglementaires assurant un alignement plus que parfait depuis la convention relative aux droits de l'enfant. Cependant, pour reprendre les mots du Professeur Régis Malet lors d'un symposium au congrès de l'AREF 2019, l'application de certaines injonctions internationales dans des contextes de diversités autorisent à constater des « injonctions absurdes ».

Un pays qui utilise sa propre langue, celle de communication quotidienne de tous les citoyens pourrait bien ne pas faire figurer la barrière linguistique comme facteur d'exclusion scolaire. Pourtant, dans bien des pays tel que le Sénégal où la langue de l'école n'est pas celle de la communication ordinaire des citoyens, la barrière linguistique constitue un des tout premiers facteurs d'exclusion scolaires. Ce qui explique sans doute les budgets très significatifs que les autorités du MEN allouent aux actives de maîtrise de la langue pour mieux se positionner dans les rapports d'évaluation internationale des performances scolaires. En effet, selon le Rapport pays sur la situation de l'éducation (2017), le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est marqué par une scolarisation dominée par la proportion de filles avec 93,86 %, contre 81,10 % chez les garçons. La moyenne nationale a connu une légère hausse de 1,20 point de pourcentage, passant de 86,10 % en 2016 à 87,30 % en 2017. Cependant, des défis majeurs qui affectent de manière différenciée les filles et les garçons, persistent. En effet, selon l'Enquête Démographique et de Santé Continue (EDS-C) de 2015, les filles continuent d'être exposées à des pratiques traditionnelles néfastes comme les mariages d'enfants (21 % des filles de 15 à 19 ans sont déjà mariées) et les mutilations génitales féminines (au niveau national 15 % des filles de moins de 15 ans sont excisées ; cette pratique touche 47 % dans la région du Sud).

Cette barrière genre et pratiques sociales sont dopées par les violences physiques qui sont toujours répandues. Au niveau national, 80 % des parents considéraient les châtiments corporels nécessaires pour discipliner leurs enfants (EDS – C 2011). En 2016, selon l'Enquête Démographique et de Santé - Enquête à Indicateurs Multiples (EDS – MICS) à Dakar, 74 % des enfants de moins de 15 ans sont victimes de violences physiques ou psychologiques et 25 % victimes de violences physiques sévères. Les enfants continuent d'être exposés au travail précoce et/ou dangereux. 26 % des enfants de 5 à 17 ans, dont 36 % chez les garçons et 15 %

chez les filles sont engagés dans des activités économiques préjudiciables à leur santé et leur développement. Parmi ces enfants, 40 % exercent un travail dangereux. Les enfants âgés de 5-17 ans des zones rurales sont plus exposés. 36 % d'entre eux sont engagés dans un travail précoce et/ou abusif dont 12 % en zone urbaine (EDS-C 2015). Les enfants sont notamment engagés dans le travail domestique, dans les mines et carrières, sur les sites de pêche et également victimes d'exploitation sexuelle.

À cela s'ajoute, le phénomène de la mendicité qui selon le rapport de 2010 de "Human Rights Watch " touche 50000 enfants en majorité des garçons de 5 à 17 ans. Selon l'étude (ORLECOL - l'UNICEF), réalisée par l'Institut de Recherche pour le développement (IRD) et la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation (FASTEF) en 2014-2015, les enfants hors de l'école formelle au Sénégal (7-16 ans) sont au nombre de 1 573 092 enfants dont 1 116 904 en milieu rural et 23 425 enfants en situation de handicap. Pour ces derniers, la question de leur prise en charge scolaire dans des effectifs pléthoriques dépassant le plus souvent un ratio de 50 élèves/classe demeure encore avec plusieurs inconnues. C'est à ce niveau que cette contribution qui s'est focalisée sur les réalités quotidiennes de cette catégorie d'enfants à déboucher sur cinq (5) points d'attention et une piste d'amélioration du sort scolaire de la cible en contexte de pays de faibles revenus enclins à se conformer à la perspective internationale.

1- À la suite des nombreuses dispositions servant de référence nationale et internationale, l'État du Sénégal devra réviser sa position dans la politique d'éducation pour mieux y adresser la politique d'éducation inclusive et spéciale. Un portage administratif du pan manquant au moins pour une période de valorisation semble être le principal problème à résoudre.

2- Le curriculum mis en œuvre dans les lieux de formation des personnels de l'éducation et de la formation doit être revu pour permettre à l'enseignant formé d'avoir des compétences en détection, signalement, référencement dans les stratégies de prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

3- Le même curriculum étendu aux activités de formation continue devrait cibler les connaissances attitudes et pratiques (CAP) des enseignants et membres du corps de contrôle de l'éducation nationale. Ces derniers étant membres de la communauté, les pratiques et préjugés néfastes fossilisés constituent sans nul doute des facteurs d'exclusion surtout à l'égard des enfants en situation de handicap

4- L'étude CAP nécessaire pour la formation initiale et continuée traversera sans doute les enseignements-apprentissages et abordera les dimensions administratives de l'évaluation

de l'enseignant lui-même en tant qu'agent d'un système scolaire inclusif suivi par les membres du corps de contrôle munis d'outils dédiés.

5- L'environnement des apprentissages longtemps profilé sans tenir compte de besoins éducatifs particuliers mais divers et variés doit constituer un chantier nouveau pour mieux renseigner l'accessibilité des lieux et des savoirs scolaires. Le contexte de pays faiblement industrialisé faisant face à des écoles sans eau, sans mur de clôture, ni toilettes ni point d'eau, autorisera à emprunter de nouvelles pistes conformes à la perspective internationale en termes de respect du droit à l'éducation mais savamment calibré aux attributs socio-économiques du milieu. Même si la consigne est d'inscrire l'enfant à l'école de son quartier, a-t-on pour autant le droit de le mettre dans un système hostile, entre des mains inexpertes à haut risque de blessures psychologiques plus profondes que l'impact de l'inégalité de nature ?

6- Un plan de communication pour des changements de comportements dans le cadre de la politique publique globale incluant la gestion des filets sociaux constitue une condition incontournable pour une autonomisation des élèves en situation de handicap.

En guise de finale, l'expérience acquise au cours de la recherche a permis de pouvoir partager les constats suivant :

1- reconnaître savamment les inégalités coercitives et les accepter constituent un levier assez puissant pour un engagement dans des mesures d'équité dans le partage du patrimoine légué par des générations devancières.

2- Respecter la consigne mondiale d'inscrire l'enfant à l'école de son quartier, ne signifie pas pour autant mettre un écolier dans un système hostile, entre des mains inexpertes à haut risque de blessures psychologiques plus profondes que l'impact de l'inégalité de nature

3- Collecter des données modifiables en indicateurs décisionnels pour une amélioration des performances scolaires implique aussi la gestion de l'information sur le bien-être relationnel et individuel

4- se sentir exclu dans la jouissance du patrimoine commun est plus blessant que l'inégalité de nature qui mobilise plus que les mesures d'équité dans le domaine de l'éducation et de la formation des enfants en situation de handicap.

La qualification et la requalification des personnels de l'éducation dans la gestion relationnelle des besoins éducatifs particuliers s'imposent en Afrique francophone subsaharienne et particulièrement au Sénégal. La stratégie de gestion par types de handicaps combinables et le maintien des écoles spéciales constituent de nouvelles pistes d'opérationnalisation optimale de la perspective internationale en éducation.

8 BIBLIOGRAPHIE

8.1 Bibliographie thématique

AFD (2015), « Où en est l'économie sénégalaise trois ans après l'alternance ? », Macroéconomie et Développement, n°21, novembre 2015, Agence française de Développement, en ligne : <http://www.afd.fr/> ;

ALBRECHT, G, DEVLIEGER, P, VAN HOVE, G, (2008). The experience of disability in plural societies. Alter, European Journal of Disability Research, vol.2,

ANSD (2013), « Deuxième enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal », ESPS-II 2011, Rapport définitif, mai, Agence nationale de la Statistique et de la Démographie, Dakar, Sénégal, en ligne : <http://anads.ansd.sn/> ;

ANSD (2016), « Situation économique et sociale du Sénégal en 2013 », Agence nationale de la statistique et de la démographie, Dakar, Sénégal, en ligne : <http://www.ansd.sn/ressources/publications/1-demographie-SESN2013.pdf> ;

ARDOIS C, Former des apprenants responsables: pour un environnement positif en classe p 143 25 cm (Eds.2004) Bruxelles: Editions De Boeck Université ;

ARMSTRONG, F 2009. « Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Etude de cas du nord de l'Angleterre », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation hors-série, n°5, P. 99-106 ;

ARMSTRONG, F.2003. « Le concept de# special Educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique », La nouvelle revue de l'AIS, n°p.9-17 ;

Association des Paralysés de France (2019) : Femmes en situation de handicap : Stop aux stéréotypes, aux inégalités et aux violences, en ligne : <https://www.apf-francehandicap.org/sites/default/files/plaidoyer-femme-vf.pdf> ;

ASTOLFI, J. P. (2008). La saveur des savoirs. Paris : ESF Editeur ;

ATHANÉ, F, KAIL, M, (2012). Du sujet au citoyen et retour. L'homme et la société, Revue internationale de recherches et de synthèse en sciences sociales, 185 - 186, pp. 276 – 282 ;

BA O. I, (Eds.2009). Une histoire de l'enseignement au Mali. Entre réforme et réticences. L'Harmattan.

BALUTEAU, F. (2013). Enseignements au collège et ségrégation sociale. Paris: l'Harmattan;

BANQUE MONDIALE (2016), Doing Business 2017: Equal Opportunity for All, Washington, DC, DOI: en ligne: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0948-4>;

BANQUE MONDIALE (2017), Indicateurs de développement dans le monde (base de données) en ligne : <http://databank.banquemondiale.org/> ;

BANQUE MONDIALE (2017B), Paying Taxes 2017, Banque mondiale, Washington, DC, en ligne : <http://www.pwc.com/gx/en/paying-taxes/pdf/pwc-paying-taxes-2017.pdf> ;

BANQUE MONDIALE, (2010). Le système éducatif malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système 194 p. Washington D.C, Département pour le Développement Humain de la Région Afrique/Pôle de Dakar ;

BARRIERE, A. ; MAIRESSE, F. (2015). L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation, Paris, l'Harmattan ;

BARRO, R. ET J.-W. LEE (2013), « A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010 », Journal of Development Economics, vol 104, pp. 184-198, DOI: V en ligne: <http://dx.doi.org/10.3386/w15902>;

BEFRING E. (2001), "The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School", in: B.H. Johnsen & M.D. Skjørten, Education – Special Needs Education. An Introduction, Oslo, Unipub ;

BEN SOUSSAN P., GARDOU, C. (2013), Annonce du handicap autour de la naissance en douze questions (1ère édition 2006) Erès ;

BERZIN, C ; BRISSET, C. (2008) « Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés », Carrefours de l'éducation, n°25, p.91-101 ;

BOOTH, T ; AINSCOW, M. (2011). Guide de l'éducation inclusive, Bristol, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive ;

BOUBLI, M, (Eds.1999) Psychopathologie de l'enfant - Paris : Dunod ;

BOUDIEU, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue française de sociologie, n°7, Les changements en France, p325-347 ;

BRUN-LAPEYRE. M, BONJOUR. P, L'intégration scolaire des enfants à besoin spécifiques, entre impossible et nécessaire, sous la direction de M. Charles Gardou Ull2, soutenue le 16 septembre 1998 ;

BUHRIG. M, SEYE. A, « Handicap et errance, le soutien social en questions » sous la direction du Pr. Gardou, C. Ull2, soutenue le 1er Juin 2007 ;

BURKINA FASO (1986) Loi cadre en faveur des personnes handicapées ZATU n°86-005/CNR/PRES, recueil de textes sur les personnes handicapées première, en ligne : http://proadiph.org/IMG/pdf/textes_et_lois_des_ph_burkina_faso_henri_kone.pdf ;

BURKINA FASO (2010) Loi n°012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées, en ligne : http://proadiph.org/IMG/pdf/textes_et_lois_des_ph_burkina_faso_henri_kone.pdf ;

- CAHIERS PEDAGOGIQUES SENEGAL, N° spécial, (4^e Eds.1992).** Collectif, Différencier la Pédagogie ;
- CANGUILHEM, G. (1956).** « Qu'est-ce que la psychologie ? », Revue de métaphysique et de morale, n°1, 1958, p.12-25 ;
- CARAGLIO, M. ; DELAUBIER, J.-P. (2012).** La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale, Madame la Ministre déléguée chargée de la Réussite éducative et Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- CAUDRON, H. (Eds.2004),** Guide pratique: faire aimer l'école, école primaire p 191 21 cm Paris : Hachette ;
- CCIAD, CNES, CNP, GES, UNACOIS (2015),** « Baromètre du climat des affaires au Sénégal : Enquête de perception - 4^e trimestre 2014- 1^{er} trimestre 2015 », en ligne : <http://cnes.sn/> ;
- CHARLOT B. BEILLEROT J. (Eds.1995).** La construction des politiques d'éducation et de formation. P 293 – Paris : PUF ;
- CHARLOT B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y. (Eds.1992-1999-2000),** l'École et savoir dans les banlieues et ailleurs p 253 - Paris: Armand Colin: Bordas/Her ;
- CHARZAT M. (2002),** Pour mieux identifier les difficultés des personnes en situation de handicap du fait de troubles psychiques et les moyens d'améliorer leur vie et celle de leurs proches. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/024000350.shtml> ;
- CHAULET E. (Eds.1998),** Manuel de pédagogie spécialisée. Exercices de rééducation pour l'enfant handicapé mental 1^{ère} édition - Paris : Dunod ;
- CHAUVIERE M. ; PLAISANCE E. (sous la direction de).** 2000. L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF ;
- CIRAD (2015),** « Étude de cas sur le financement du développement agricole au Sénégal - Période étudiée : 2008-2013 », Étude sur le financement du développement agricole en Afrique de l'Ouest, Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement, Paris, France, en ligne : <http://www.cirad.fr/> ;
- COLIN D. (Eds.1979),** La psychologie de l'enfant sourd– Paris : Masson Collection d'orthophonie ;
- COLIN, F., (2005),** «Les bons d'échange » ou « vouchers » de service public, *Revue Internationale des Sciences Administratives* 1/2005 (Vol. 71)
- COUTANSON. B,** La question de l'éducation statistique et de la formation de l'esprit statistique à l'école primaire en France Étude exploratoire de quelques caractéristiques de

situations inductrices d'un enseignement de la statistique au cycle III, sous la direction de Jean-Claude RÉGNIER professeur des universités à l'ULL2, soutenue le 22 juin 2010 ;

CRAHAY M. (Eds.2000), L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis p 452. Bruxelles: De Boeck Université ;

CROUZIER. M-F., La mise à réseau des aides spécialisées à l'école primaire sous la direction de M. Charles GARDOU, Professeur des universités à ULL2, soutenue le 28 Mai 2003 ;

CYTERMAN J-R., DEMEUSE, M. (2005). La lecture des indicateurs internationaux en France. 94 p. Paris, Rapport/Haut conseil de l'évaluation de l'école ;

D'ALESSIO, S. (2008). « 30 ans d'Intergrazione scolastica en Italie. Réflexions, critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, hors-série, n°5, L'éducation inclusive en France et dans le monde, p.35-50 ;

DAKAR BREDA (1999), La Réunion du groupe d'Experts africains sur l'éducation intégratrice organisée par le BREDA, du 22 au 26 mars ;

DAKAR BREDA (2001), Les conclusions de l'Atelier international sur l'amélioration des résultats obtenus dans l'enseignement primaire organisé du 09 au 15 juillet ;

DASSA, S.K; MBASSA MENICK, D.; TABO, A.; AHYI, R.G; FERRARI, P. (2009). - Les perceptions collectives des enfants et adolescents handicapés mentaux en Afrique de l'Ouest. Le cas du Togo in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence N°57 pp. 325–331 ;

DE LANDSHEERE, G. (Eds.1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation p 337 Paris, Presse Universitaire de France ;

DE SAUSSURE, F. (1913-1995), Cours de linguistique générale, éd. Payot ;

DE SCHAUWER, E., VAN HOVE, G., MORTIER, K., LOOTS, G. (2009) I need help on Mondays, it's not my day. The other days, I'm ok. Perspectives of disabled children on inclusive Education. Children and Society, vol. 23, 2, 99-111 ;

DEBLE, I-C., JOMTIEN, G. (1993), Trois ans après: l'éducation pour tous dans les pays du Sahel 175p - Paris: IPE ;

DELHAYE-LE GOAZIOU. I, Changement de programme scolaire : changement de paradigme éducatif ? Analyse comparative des programmes de l'école primaire de 2002 et de 2008 sous la direction de M. Philippe Meirieu, Professeur, Université Lumière Lyon-II Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, ISPEF, soutenue publiquement le 14 février 2014 ;

DEROUET, J-L. (Eds.1992), École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ? P 297 22 cm - Paris: Métailié ;

DEROUET, J-L., DUTERCQ, Y. (Eds.1997), L'établissement scolaire, autonomie locale et service public p 192 - Paris: ESF éditeur : INRP ;

DESCARGUES. B., (2000), L'accessibilité des nouvelles technologies de l'information et de la communication aux personnes aveugles et malvoyantes : Ministère de l'emploi et de la solidarité, en ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp /notices/004001360.shtml> ;

DGID (2017), document non publié, Direction générale des impôts et des domaines du Sénégal, en ligne : <http://www.impotsetdomaines.gouv.sn/> ;

DIOP, I., Scolarisation des enfants handicapés au Sénégal, sous la direction des professeurs GOIGOUX, R. (Université Blaise Pascal) et SOW A. (Université Cheikh Anta Diop), Soutenue le 10 mai 2012 ;

DUBERTRET. B., CECCHI-TENERI. R., GOUBET.C., MAIGNE. G, (2003) Rapport d'évaluation du dispositif de la garantie de ressources des travailleurs handicapés. Paris : Inspection générale des finances ; Inspection générale des affaires sociales. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000471.shtml> ;

DUMONT, A. (Eds.1995), L'orthophoniste et l'enfant sourd - Paris : Masson Collection d'Orthophonie ;

DURKHEIM, E(1992), Sociologie et pédagogie, Paris (1922), PUF, col. « Quadrige ».

EBERSOLD, S. (2009) « Autour du mot inclusion », Recherche et formation, 61, p. 71-83.

EBERSOLD, S. (2010). « Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap », ALTER, European Journal of Disability Research, 44, p.318-328 ;

EBERSOLD, S. (2015a). « Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations notionnelles et méthodologiques », ALTER, European Journal of Disability Research, 9, p.22-33 ;

EBERSOLD, S. (2015b) « Scolarité, accessibilités inégalités », dans J. Zaffran, (sous la direction de), Accessibilité et handicap, Presses universitaire de Grenoble, p.179-208 ;

EBERSOLD, S. ; PLAISANCE, E. ; ZANDER, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, conférence de comparaisons internationales, CNESCO/CIEF, 28 et 29 janvier, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicpa.pdf ;

ELIAS, N. ET SCOTSON, J-L. (1965). Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes Elsevier Masson ;

En ligne : https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/une-_section_1.fr_.pdf ;

- FELOUZIS, G. (2011)**, « Les marchés scolaires et l'éducation comparée », éducation comparer, vol.6, nouvelle série, Penser les marchés scolaire, P.7-27 ;
- FELOUZIS, G. ; MAROY, C. ; A. 2013**. Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique d'éducation, Paris. PUF;
- FILMER, D. (Eds.2005), Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries. World Bank: Washington DC ;
- FLEUR NADINE M. M. (2013)**, Être enseignant en Afrique aujourd'hui, Héritage, défis, perspectives, Harmattan Cameroun_196 pages ;
- FMI (2017a)**, « World Economic Outlook: Seeking Sustainable Growth - Short-Term Recovery, Long-Term Challenges », octobre 2017, Fonds monétaire international, Washington, DC, en ligne: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2017/09/19/world-economic-outlook-october-2017>;
- FMI (2017b)**, « Senegal: Staff report for the Article IV consultation and third review under the policy support instrument », Fonds monétaire international, Washington, DC, en ligne: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2017/cr1701.pdf>;
- FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL, (2015)**, « Faire du Sénégal un carrefour pour l'Afrique de l'Ouest », African Departmental Paper 15/1, ISBN : 9781498341240, Washington, DC, en ligne : www.imf.org/ ;
- FONSECA, I. R. S,** À la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal sous la direction de M. Charles GARDOU professeur des universités à ULL2 soutenue le 22 Mai 2007 ;
- FORUM ÉCONOMIQUE MONDIAL (2017)**, « Sénégal », Global Competitiveness Index 2016-2017 édition, Forum économique mondial, Cologny. En ligne : http://reports.weforum.org/pdf/gci-2016-2017/WEF_GCI_2016_2017_Profile_SEN.pdf.
- FUSTER, P et JEANNE, P. (1996). Enfants handicapés et intégration scolaire. Paris : Colin ;
- GARDOU, C (2010)**. Le handicap par ceux qui le vivent, Toulouse, Érès ;
- GARDOU, C, BLANC. A, GARDIEN, E., (2006)**. Vie professionnelle et handicap, Reliance revue Numéro 19 - Revue trimestrielle EAN ;
- GARDOU, C, COUM, D. (2013)**, Famille : ressource ou handicap ? Érès ;
- GARDOU, C, CROUZIER, M-F, (2005)** École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? Reliance revue Numéro 16 - revue trimestrielle ;
- GARDOU, C, POIZAT, D., (2007)**, Désinsulariser le handicap, Toulouse : Érès ;

GARDOU, C, RAYNAUD J-P., SCelles R., (2013) Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent, ERÈS, « Connaissances de la diversité », 246 pages ;

GARDOU, C. (2005), Connaître le handicap, reconnaître la personne (1ère édition 1999) EAN, 9782865867516 ;

GARDOU, C. (2007), Éducation inclusive, enjeux et perspectives, Reliance revue Numéro 22 - Revue trimestrielle, EAN : 9782749206394 ;

GARDOU, C. (2007), Politique et handicap, Reliance revue Numéro 23 - Revue trimestrielle. EAN, 9782749207407 ;

GARDOU, C. (2008)., Famille à l'épreuve du handicap, Reliance revue Numéro 26 - Revue trimestrielle ;

GARDOU, C. (2010), Professionnels auprès des personnes handicapées (1ère édition 1997 pp 250) Toulouse Érès ;

GARDOU, C. (2012), Frères et sœurs de personnes handicapées (1ère édition 1997) Erès

GARDOU, C. (2005), Naître ou devenir handicapé (1ère édition 1996) Érès ;

GARDOU, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Toulouse, Érès ;

GARDOU, C. (2013), Fragments sur le handicap et la vulnérabilité (1ère édition 2005) Erès ;

GAREL, J-P. (Eds.1996). Éducation physique et handicap moteur Paris : Nathan ;

GARNIER, C, BEDNARZ, N, ULANOVSKAYA, I. (Eds.2004), Après Vygotski et Piaget: perspectives sociales et constructiviste: écoles russe et occidentale p 299 – Bruxelles : De Boeck et Larcier ;

GENTILI. F, La rééducation contre l'école, tout contre, sous la direction de Charles GARDOU Professeur ; ULL2, soutenue le 13 janvier 2003 ;

GERARD, E. (Eds.1997), La tentation du Savoir en Afrique : Politique, mythe et stratégies d'éducation au Mali p 283. Paris Karthala-Orstom ;

GILLIG, J-M. (Eds.2006), Intégrer l'enfant handicapé à l'école 3^{ème} édition Paris/Dunod ;

GOMBERT, A. ; GUEDJ, D. (2011). « Présentation », Travail et formation en éducation, n°8, L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Quels changements de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ;

GRIFFON, P. (Eds.1995), Déficiences visuelles : pour une meilleure intégration– Paris/CTNERHI ;

GUIMELLI, C. (1994).- Structures et transformation des représentations sociales. Ed, Neuchâtel, Suisse, Delachaux & Niestlé

HADDAD, W D, DEMSKY, T. (Eds.1995), Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théorie et pratiques p 101 - Paris/ UNESCO ;

HADJI, C, (Eds.2012) Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. ESF, Collection Pédagogies Issy-les-Moulineaux ;

HALLAK, J. (Eds.1994), Au-delà de Jomtien : l'éducation pour tous: grandes espérances ou faux espoirs ? p 32 Paris-UNESCO ;

HENAFF N, (2003) « Mingat, Alain & Suchaut, Bruno. – *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative* », *Cahiers d'études africaines*. En ligne : <http://etudesaficaines.revues.org/1522> ;

HERITIER, R. ; MONJO, R. (2016.) « Editorial », *Éducation et socialisation*, n°40, Le care en éducation : quelles reconfigurations ? En ligne : <http://edso.revue.org/1485> ;

HESSELING, G. (Eds.1985), Histoire politique du Sénégal, Karthala Collection ;

HOPKINS, D. (2002) *Improving the Quality of Education for All*, Londres, Fulton;

HORTON, J-K. (1990). L'éducation des enfants déficients visuels dans les écoles ordinaires, in *Cahiers d'Éducation spéciale* N°6, Paris, HELEN KELLER INTERNATIONAL, UNESCO ;

HUBERMAN, M, MILES, M-B. (Eds.2003), Analyse des données qualitatives. De Boeck Université/Bruxelles ;

HUGONNIER-CLAYETTE S, MAGNARD P, BOURRON-MADIGNIER M, et [al.] (Eds.1986), Les handicaps visuels - Villeurbanne : SIMEP ;

IPE Pole de Dakar (2005). Le Forum régional de Dakar + 5 de l'EPT, 13 au 15 juin

IPE, (Eds.1997) Stratégies alternatives d'éducation pour les groupes défavorisés p 24– Paris/UNESCO ;

INS HEA (2016), Enseignement et aide pédagogique aux élèves aveugles et malvoyants Conseils pratiques sur l'éducation des enfants aveugles et malvoyants. En ligne : <http://www.inshea.fr/sites/default/files/Bibliographie%20Option%20B%202016-V8.pdf> ;

INSTAT, (2009). Recensement général de la population et de l'Habitat du Mali. Mali/Bureau Central du Recensement (BCR). 30 p ;

IRD/UCAD/Unicef (2016), « Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal », étude ORLECOL, synthèse analytique, en ligne : http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers17-03/010069024.pdf ;

JEANNE, P, et LAURENT, J-P. (Eds.1998), Enfants et adolescents handicapés. Pour un accompagnement qualitatif - Paris : ESF ;

JUMEL, B, et Al. (Eds.2004), Le travail du psychologue dans l'école p 238 - Paris: Dunod

KANEZA HABİYAMBERE. Y-V, Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Économique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda sous la direction de M. Jean Bourdon, Directeur de recherche au CNRS, IREDU, Université de Bourgogne soutenue le 30 juin 2011 ;

KI-ZERBO, J. (Eds.1990), Eduquer ou périr : impasses et perspectives africaines p 103 - Dakar-Abidjan-UNESCO ;

KOHOUT-DIAZ M., Bittnerová D, Levínská M. (2018) Inkluzivní kvalita vzdělávání jako zápas žáka o identitu. [Une éducation de qualité inclusive : une lutte de l'élève pour la reconnaissance de son identité.]. *Pedagogická orientace*, 2018, Année 28, n° 2.

KOHOUT-DIAZ, M. (2009). « Déviance et violences en milieu scolaire et leur évolution en république tchèque », rapport CRIMPREV, International Journal on Violence and Schools, n°9, p.43-63 ;

KOHOUT-DIAZ, M. (2010c). « Le harcèlement entre pairs à l'école élémentaire tchèque : une question d'interprétation » dans S. Majhanovich, C. Fox, A. Pasalic Kreso, *Living Together. Éducation and Intercultural Dialogue*. Dordrecht, Springer Netherlands, p.107-122.

KOHOUT-DIAZ, M. (2011). « Prendre soin des élèves pour prévenir les violences à l'école : des ressources ignorées », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. N°53, les violences à l'école, dossier coordonné par Y. Montoya et H. Bonoit, P.129-138 ;

KOHOUT-DIAZ, M. (2011b). Besoins éducatifs particuliers des élèves, enjeux terminologiques et conceptuels. Quels mots pour dire la différence ? *Esquisse*, dossier « Besoins éducatifs particuliers et handicap » coordonné par M. Kohout-Diaz, n°54-55, janvier 2011, p.7-22 ;

KOHOUT-DIAZ, M. (2015). Quelles représentations des postures d'aide pédagogique pour les enseignants spécialisés ? Éléments de définition. *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, « (À propos) de la représentation », dossier coordonné par J.-C. Sallaberry, p.115-130 ;

KOHOUT-DIAZ, M. (2016). « Difficultés de l'éducation inclusive en République tchèque : les besoins éducatifs particuliers, entre défauts et troubles », Carrefours de l'éducation. N° 42, 2005-2015, Quelles évolutions en matière d'inclusion ? Dossier coordonné par L. Ibernou et C.Berzin, p.201-214 ;

KOHOUT-DIAZ, M. (2017a). Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? *Spirale* n°60, « Métiers de l'enseignement : le temps des incertitudes ? », dossier coordonné par B. Garnier, p.71-87 ;

- KOHOUT-DIAZ, M. (2017b).** Se soucier des autres pour une éducation inclusive. *Diversités*, « Prendre soin. Santé et bien-être en éducation », dossier spécial n°189, 3^{ème} trimestre 2017, p.54-58 ;
- KOHOUT-DIAZ, M. (2018a).** *Éducation inclusive. Un processus en cours.* Toulouse, Érès, collection Connaissances de la diversité dirigée par C. GARDOU, 153 p;
- KORFF-SAUSSE, S. (2009).** Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste. Paris : Hachette Littérature ;
- KORFF-SAUSSE, S. (2009).** Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste. Paris : Hachette Littérature ;
- KUHN, T-S. (Eds.1983),** La structure des révolutions scientifiques p 284 Flammarion, Printed in France ;
- LACHAUD, Y, (2003).** Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire. Paris : Secrétariat d'État aux personnes handicapées ; Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000610.shtml> ;
- LATRY. F,** L'influence de l'histoire de l'instituteur sur la relation maître-élève, sous la direction d'Alain Rougnote ULL2, soutenue le 6 septembre 2002 ;
- LAZARTIGUES, A, LEMONNIER, E. (Eds.2005),** Les troubles autistiques. Du repérage précoce à la prise en charge - Paris : Ellipses ;
- LE ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE (Eds.2009),** Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, p 2837 Paris, le Robert ;
- LECOMTE. D, (2003),** Aides techniques aux personnes handicapées : situation actuelle, données économiques, propositions de classification et de prise en charge. Paris : Secrétariat d'État aux personnes handicapées. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000170.shtml> ;
- LEGENDRE, R. (Eds.2005),** Dictionnaire actuel de l'éducation.1554 p. Montréal Guérin/Paris (3^{ème} édition) ;
- LERIDON, H. (2015),** « *Afrique subsaharienne : une inquiétante évolution démographique* », Pour la Science n° 457, (INED).
- LESSARD, C., MEIRIEU, P. (Eds.2005),** L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux p 327 – Bruxelles : De Boeck Université
- LOUIS, J-M et RAMOND, F. (2006),** Scolariser l'élève handicapé. Paris : Dunod
- LOUIS, JM et RAMOND, F. (2006).** Scolariser l'élève handicapé. Paris : Dunod ;

MALET, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée, note de synthèse, Carrefours de l'éducation, n°19;

MALET, R. (2010), De la promotion de la diversité aux politiques de la différence », Éducation comparée, n°4, p. 7-21 ;

MALET, R. ; MANGEZ, E. (2013), « Introduction », Spirale. Revue de recherches en éducation et mondialisation, n° 51, coordonné par MALET R., Mangez, p. 3-13 ;

MALI (1999). LOI N°99-046, portant loi d'orientation sur l'éducation (articles 46 et 47) en ligne : <http://l.21-bal.com/law/6242/index.html> ;

MARQUES. S-M, Penser et agir l'inclusion des enfants en situation de handicap à partir des référents freiriens. Ruptures et mutations culturelles à l'école brésilienne, sous la direction de M. Charles GARDOU ULL2 et Rosalie C. Rocha de C Baumel, Université de Sao Paulo soutenue le 11 juillet 2007 ;

MARTINET, A. (Eds.2003), Eléments de linguistique générale p 222 - Paris: Armand Colin/VUEF ;

MARTINET. M-P, Enseigner les sciences à des enfants d'Intégration Scolaire, sous la direction de M. Charles GARDOU ULL2, soutenue le 26 juin 2007 ;

MAZEAU, M. (Eds.2000), Déficits visio-spatiaux et dyspraxies de l'enfant. Du trouble à la rééducation - Paris : Masson ;

MAZEREAU, P. (2014), « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoir : vers des professionnalités enrichies », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1, n° 65, p. 21-30 ;

MBELE, J.D. (2008).- La représentation des situations de handicaps au Congo-Brazzaville :

MBELE, J.D. (2008).- La représentation des situations de handicaps au Congo-Brazzaville :

MEFP SENEGAL (2016), « Situation économique et financière en 2016 et perspectives en 2017 », Direction générale de la planification et des politiques économiques, Direction de la prévision et des études économiques, ministère de l'Économie, des Finances et du Plan, Dakar, en ligne : www.dpee.sn ;

MEN (2015), « Rapport national d'évaluation de l'éducation pour tous (EPT) Sénégal », ministère de l'Éducation nationale, République du Sénégal, en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231652f.pdf> ;

MEN (2016), « Évaluation de la première phase du Paquet-EF, Financement de l'éducation et de la formation », ministère de l'Éducation nationale, Dakar, en ligne : <http://www.men.gouv.sn> ;

MEN (2017), « Synthèse prospective de l'évaluation de la phase 1 du programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation, recontextualiser le PAQUET », ministère de l'Éducation nationale, Dakar, en ligne : <http://www.men.gouv.sn> ;

MEURET, D., La justice du système éducatif p 249 24 cm (Eds.1999) - Bruxelles: De Boeck et Larcier ;

MIAKALOUBANZA, B. (1985).- l'éducation des déficients intellectuels au Congo : analyse et propositions ; thèse de doctorat de 3è cycle ; Paris X Nanterre ;

MINGAT, ALAIN & SUCHAUT, BRUNO. (2000) – Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative Bruxelles, De Boeck Université, 308 p ;

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU NIGER (2007). Programme décennal de développement de l'éducation au Niger ;

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABETISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES DU NIGER (2011). Programme d'études des Écoles Normales d'Instituteurs ;

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE ET SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE DU NIGER (2010). Diagnostic du système éducatif nigérien;

MITCHEL, D. (2008 ET 2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. London and New York: Rutledge. "An inclusive school" is 'A School for everyone'. En ligne: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf>.

MONDAIN, M., BRUN, V., Les surdités de l'enfant (Eds.2009) - Paris : Masson ;

MONTANDON, C, PERRENOUD, P, Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? (Eds.1994)- Berne : Berlin : Frankfurt : New York : Paris : Wien : Peter Lang S.A ;

MORTIER, K, DE SCHAUWER, E, AND VAN HOVE, G. (2010) Creating effective support for children with disabilities in regular Education classrooms International Journal of Inclusive Education, vol.14,6, 543-561 ;

MORTIER, K., HUNT, P, DESIMPEL, L., VAN HOVE, G. (2009), with parents at the table: creating supports for children with disabilities in general Education classrooms. Accepted door: European Journal on Special Educational Needs, vol.24, 4, 337-354.

MOUMOULA, I. A. (2004). Représentations d'avenir des adolescents de classes terminales du Burkina Faso et objectifs d'éducation en orientation. Paris: INETOP- CNAM ;

MURPHY R., SHEER J., MURPHY Y., MACK R., (1989), Physical disability and social liminality: a study in the rituals of adversity, *Social Science and Medicine*, 26, 2, 235-242.

NATIONS UNIES (1948). La déclaration universelle des Droits Humains ;

NATIONS UNIES (1989). La Convention relative aux Droits de l'Enfant ;

NATIONS UNIES (1990). La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande) ;

NATIONS UNIES (1993). Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (Résolution 48/96 de l'Assemblée générale du 20 décembre, en ligne : <http://dcalin.fr/internat/ruec1993.html> ;

NATIONS UNIES (1994). La Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité (Salamanque, Espagne, 7-10 juin) ;

NGO MELHA, E. A. (2013) Éducation inclusive en Afrique subsaharienne, Harmattan 96 p ;

NIGER (2010) Ordonnance n° 93- 012 du 2 Mars 1993 portant sur les règles minimas de protection sociale des personnes handicapées modifiée et complétée par l'Ordonnance 028 du 28 mai en ligne : https://digitallibrary.un.org/record/1651416/files/CRPD_C_NER_Q_1-FR.pdf ;

OCDE (2014), Gender, Institutions and Development Database (base de données), OCDE, Paris, en ligne : <http://stats.oecd.org> ;

OCDE (2017a), Examen multidimensionnel du Sénégal : Volume 2. Analyse approfondie, Les voies de développement, Éd OCDE, Paris, en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/287082-fr> ;

OCDE (2017b), Skills for a High Performing Civil Service, Éditions OCDE, Paris, DOI en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264280724-en> ;

OCDE. (1995). L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, avec CERI, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE ;

OCDE. (2007). Students with Disabilities. Learning Difficulties and Disadvantages: Polies, Statistics end Indicators, Paris, OECD;

OCDE/ATAF/CUA (2017), Statistiques des recettes publiques en Afrique 2017, Éditions OCDE, Paris. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264280854-en-fr> ;

OLIVER, M. (1990).-The Politics of Disablement, Londres, Macmillan;

OMS (1991), Aider les personnes handicapées là où elles vivent : Guide pour les maîtres d'écoles, Genève ;

ONU. (1994). Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, New York ;

ONU. (2006). Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées ;

OUA (1990). La Charte Africaine des Droits et du Bien – être de l’Enfant par la 26ème Conférence des Chefs d’État et de Gouvernement de l’OUA (aujourd’hui UA) à Addis-Abeba, Ethiopie ;

OUEDRAOGO, C. (2006). Les facteurs pédagogiques de réussite scolaire des enfants handicapés intégrés dans les écoles ordinaires : expérience de Handicap International dans la CEB de Tanghin-Dassouri. Mémoire de fin de formation à la fonction d’IEPD. Koudougou : ENS/UK ;

PASEC (2014), – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire », PASEC, CONFEMEN, Dakar, en ligne : <http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/02/Pasec2014-Rapport-Sénégal.pdf> ;

PELEGRIN, G. ; PEREZ, J.-M. (2016) (sous la direction de). Réinventer l’école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives, Suresnes, INS HEA/Champ social ;

PENY, B. (2003) Pratique des enseignants vers l’accord interprofessionnel des établissements médico-éducatifs sous la direction de M. Charles GARDOU ULL2, soutenue le 2 décembre ;

PERRENOUD, P. (2011). Quand l’école prétend préparer à la vie... Paris : ESF Editeur ;

PERRENOUD, P. (Eds.1999) L’évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques p 219 24 cm - Paris; Bruxelles: De Boeck Université ;

PERRENOUD, P. (Eds.2004) Pédagogie différenciée: des intentions à l'action p 194 24 cm - Paris: ESF ;

PETOT, D. (Eds.2008) L’évaluation clinique en psychopathologie de l’enfant, collection Psycho Sup- Paris : Dunod ;

PIERRE FONKOUA (2007) : Quels futurs pour l'éducation en Afrique ? L'Harmattan ;

PILON M. (2006), Défis du développement en Afrique subsaharienne L'éducation en jeu, CEPED - Les Collections du CEPED, série Rencontres, Paris ;

PLAISANCE, E ; BELMONT, B ; VERILLON, A. ; SCHNEIDER, C. (2007). « Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat », La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, n° 37, De l’UPI en collège à l’UPI en lycée, coordonné par A. Philip, P .Mazereau, p.159-164 ;

PLAISANCE, E. (2013). De l’accessibilité physique à l’accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématique ? », La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, n° 63, Handicap : l’école et après... ? Ruptures et continuité des parcours, coordonné par M.-H. Jacques, J. Bouchand, H. Benoit, p. 219-230 ;

PLAISANCE, E. (2014). « Les avoires des sciences de l'éducation », dans C. GARDOU (sous la direction de), Handicap, une encyclopédie des savoir, Toulouse, Érès p. 289-306 ;

PNUD (2003). La Décennie africaine des personnes handicapées 2000 2009 en ligne : <https://fr.allafrica.com/stories/200311280089.html> ;

PNUD (2011), Rapport national sur la gouvernance au Sénégal, en ligne : <http://www.sn.undp.org/content/dam/senegal/docs/gouvernance/undp-sn-Rapport%20National%20gouvernance%20jan%202013.pdf> ;

PNUD, Données sur le développement humain (1980-2015) (base de données), en ligne : <http://hdr.undp.org/fr/data> ;

POISSON M. (2012) « Lettre d'information de l'institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO » Vol. XXX • No. 2 IPE

POIZAT D, (2007), L'Afrique, le pittoresque et le handicap, in Reliance, n°24, Toulouse, Erès, septembre, pp. 22-30 ;

POIZAT D, GARDOU C. et AUDUREAU J-P., (2004), L'école entre catégorisation et inclusion. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap, Revue Handicap, n°103, juillet-septembre ;

POIZAT D. (2006), Formation des enseignants et éducation inclusive dans la houle du monde, « Pour une école inclusive, quelle formation des enseignants ? », Paris, Unesco-IUFM de Créteil, pp. 83-91 ;

POIZAT D. (2010), Guerre chimique, éducation, handicap : l'effet retard, in Développement humain, handicap et changement social, Situations de crises et situations de handicap, Vol.18, n°1, pp. 77-88 ;

POIZAT D. (Eds.2010), Légitimité et illégitimité des catégories de population dans la réflexion internationale sur l'équité en éducation. Cas de la catégorisation « ethnique » et des personnes en situation de handicap, Editions des archives contemporaines in Pilon M., Martin J.-Y, Carry A, Le droit à l'éducation, quelle universalité ?, Paris ;

POIZAT D., (2004), Éducation et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde, 212 p. Toulouse : Erès ;

POIZAT D., (2007), Handicap, sport, intégration, les enjeux de leurs relations dynamiques, in Handicaps, Sport, Intégration le défi des clubs, Cahiers de l'Université sportive d'été, n°20, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2007, pp. 35-41 ;

POIZAT, D. (Eds.2003), L'éducation non formelle, Harmattan, Coll. Éducation comparée Paris ;

POIZAT, D. (Eds.2011), Le handicap, les lieux, la mémoire, Toulouse : Erès ;

POIZAT, D., (2003), Responsabilité et introduction du numéro 9 Politiques d'éducation et de formation, pp. 9-16 « Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyses comparatives », Bruxelles, De Boeck/3 ;

PONNOU-DELAFFON, S, KOHOUT-DIAZ, M., GONON, F. (2015). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité dans la presse spécialisée destinée aux travailleurs sociaux: évolution des discours psychanalytiques et biomédicaux. Les dossiers des Sciences de l'éducation, n°35, décembre 2015, p.139-154 ;

PRADO, C. (2014). Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité. Avis du CESE, Paris, Editions des journaux officiels ;

RANDRIANIRINA, P, Mise en œuvre de l'Approche redevabilité sociale dans la gestion des écoles à Madagascar, Thèse dirigée par Mohammed Melyani - Maître de conférences HDR U Picardie JV. Soutenue le 18 Novembre 2013 ;

REPUBLIQUE DU SENEGAL (2014), « Plan Sénégal émergent », février 2014, en ligne : <http://www.gouv.sn/IMG/pdf/PSE.pdf> ;

REPUBLIQUE DU SENEGAL (2007). La Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée à New York par la résolution 61/106, le 13 décembre 2006; ratifiée par le Sénégal le 25 avril 2007 ;

REY, A. (sous la direction de). (1992) .Le Robert, dictionnaire historique de la langue française, Paris, le Robert ;

RICEUR, P. (2001), « Autonomie et vulnérabilité », dans le Juste 2, Paris, Esprit, p. 85-105 ;

RINGLER, M. (Eds.2001), L'enfant différent. Accepter un enfant handicapé. 2^{ème} édition Paris : Dunod ;

ROUSSILLE.B., (2015)-L'évaluation du handicap dans la perspective de la nouvelle prestation de compensation. Paris : Inspection générale des affaires sociales. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/054000098.shtml> ;

ROUZEL, J. (Eds.2004), Le quotidien en éducation spécialisée p 197 – Paris : Dunod ;

ROWLEY, C. D. (Eds.1971), Les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement p 67 - Paris/UNESCO ;

SALL, H-N, (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : quels étudiants réussissent à l'université de Dakar ? Université Cheick Anta Diop de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, thèse de doctorat, sous la codirection des Pr DIOP A. DE KETELE, JM. Tome 1, 287 p ;

SAUVAGEOT C. ET DA GRAÇA P. D. (2005), « indicateurs pour la planification de l'éducation pour les populations rurales : guide pratique » IIPE ;

SCHOPLER, E, REICHLER, R-J., LANSING, M. (Eds.2002), Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement collection médecine et psychothérapie. Paris : édition Masson ;

SECK. T-A, (1998). Le Sénégal au défi de l'ajustement structurel. Le Monde diplomatique.

SENAC, R. (2012). L'invention de la diversité, Paris, PUF ;

SENEGAL (2010). Loi d'orientation sociale relative à la promotion et la protection des personnes handicapées du 26 juillet en ligne : <http://proadiph.org/Senegal-La-loi-d-orientation.html> ;

SENEGAL (2017). La nouvelle lettre de politique sectorielle 2015-2025 en ligne : https://www.wsscc.org/wp-content/uploads/2018/01/20180111_GHS-newsletter_Issue-11_FR.pdf ;

SIMONE A, (2006), De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous, Colloque sur le processus d'inclusion scolaire en France, UNESCO,

SOLERE-QUEVAL, S., (2001), SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation N° 27

SOULET, M.-H. 2005. « Reconsidérer la vulnérabilité », Empan n°60, p. 24-29 ;

SQUILLACI- LANNERS, M, Le polyhandicap, le défi pédagogique (Eds.2006) – Suisse/CSPS ;

STIKER, H. J., (1982) ; Corps infirmes et société, Aubier, réédition Dunod, 1997

THOMAS, J, WILLEMS, G. (Eds.1997), Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant. Approche neurocognitive. Paris/Masson ;

THOMAZET, S. ; MERINI, C.2015. »l'école inclusive comme objet frontière », La nouvelle, revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 71-71, Conception, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone France, Suisse, Belgique, Québec, coordonné par I. Nédélec-Trohel, L. Numa-Bacage, J.-C.Kalubi, p.137-148 ;

TOGO (2014) Etude sur les conditions de formation des élèves et étudiants en situation de handicap au en ligne : <https://visionssolidaires.files.wordpress.com/2014/11/etude-sur-les-conditions-de-formation-des-c3a9lc3a8ves-et-c3a9tudiants-en-situation-de-handicap-au-togo.pdf> ;

TRANSPARENCY INTERNATIONAL (INDEX 2015), Corruption Perceptions (base de données), en ligne : <http://www.transparency.org/> ;

TSANG, M-C., Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginales p 110 (Eds.1991)- Paris : UNESCO ;

UNESCO (2000). Le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, tenu à Dakar du 26 au 28 avril, en ligne : https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_cadre_daction_de_dakar_forum_mondial_sur_lÉducation.pdf ;

UNESCO (1960). La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée; ratifiée par la loi n° 67 34 du 30 juin 1967. En ligne: http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html;

UNESCO (1996) Éducation pour tous: atteindre l'objectif: réunion à la mi-décembre du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous: rapport final, p.96 Amman, Jordanie. ;

UNESCO (2002). Éducation pour tous, le monde est-il sur la bonne voie? : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 319p - Paris: UNESCO ;

UNESCO (2017), UIS. Stat (base de données), Paris, en ligne : <http://data.uis.unesco.org/>.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque, Paris, Unesco. En ligne : http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html ;

UNESCO. (2011). Classification internationale type de l'éducation CITE, UNESCO en ligne : https://www.cnis.fr/wp-content/uploads/2017/12/DC_2011_cite_classification_internationale_Éducation.pdf ;

UNESCO. (2014). L'éducation inclusive : une formation à inventer, Paris, Unesco en ligne : [file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/actes_colloque_Éducation_inclusive_17-18_oct_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/actes_colloque_Éducation_inclusive_17-18_oct_2013%20(1).pdf) ;

VAN ZANTEN, A. (2004), Les politiques d'éducation p 125 - Paris : PUF ;

VIAL, M. (1990). Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1990, Paris, Armand Colin ;

VINOKUR, A. (2005), Pouvoirs et mesures en éducation 331 p. Paris, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs ;

VIROLE, B. (Eds.1996), Psychologie de la surdité - Paris : De Boeck ;

WIEVIORKA, M. (2010). « Questions sur la « diversité » », dans A. Mbembe et coll., Ruptures postcoloniales, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres », p, 249-255 ;

ZAFFRAN, J. (sous la direction) (2005), Accessibilité et handicap, Presses universitaires de Grenoble ;

ZAY, D. (2012), Qu'est-ce qu'une éducation inclusive ? Enjeux, dérives, obstacles. En ligne : <http://www.aede-France.org/Zay-École-Inclusion.htm> ;

ZERBO, J-K. (Eds.1990), Eduquer ou Périr. 122 p Paris, Harmattan.

8.2 Bibliographie méthodologique

- ARBORIO A.M, FOURNIER, P. (1999)**, L'enquête et ses méthodes: L'observation directe. Paris/Nathan ;
- ARON-SCHNAPPER D., HANET D, (1978)**, Archives orales et histoire des institutions sociales, 261-275. Revue Française de Sociologie, XIX ;
- BACHELARD, G. (1938)**, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin ;
- BEAUD S., (1996)**, L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour « l'entretien ethnographique », 35, 226-257. Politix ;
- BERTAUX D, (1980)**, L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités, 197-225. Cahiers Internationaux de Sociologie, LXIX ;
- BERTAUX D, (1997)**, Les récits de vie, Paris, Nathan ;
- BIZEUL D, (1998)**, Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause, 4, 751-787. Revue Française de Sociologie, XXXIX ;
- BLANCHET A, (1991)**, Dire et faire dire : l'entretien, Paris, A. Colin ;
- BLANCHET A, GOTMAN A., (1992)**, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan ;
- BLANCHET A. et al, (1985)**, L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens, Paris, Dunod ;
- BOURDIEU P, (1993)**, Comprendre, 903-925, in La misère du monde, Paris, Éditions du Seuil ;
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C., PASSERON J.C., (1968)**, Le métier de sociologue, Paris, Mouton-Bordas ;
- BOURDIEU, P, (1991)**, Introduction à la socioanalyse, 90, 3-5. Actes de la Recherche en Sciences Sociales ;
- CHOMBART DE LAUWE P.H. et al, (1963)**, La femme dans la société. Son image dans différents milieux sociaux, Paris, Éditions du CNRS ;
- COENEN-HUTHER J, (2001)**, À l'écoute des humbles. Entretiens en milieu populaire, Paris, L'Harmattan ;
- COMBESSIE J.C, (1996)**, La méthode en sociologie, Paris, La Découverte.
- DEMAZIERE D., DUBAR C, (1997)**, Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion, Paris, Nathan ;
- DODIER N, BASZANGER I., (1997)**, Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique, 37-66. Revue Française de Sociologie, XXXVIII ;

DUBAR C, (1990), L'entretien non directif comme système d'action : pour une analyse dynamique des trajets identitaires, 19, 185-206. Les Cahiers de Philosophie ;

FAUGERON C, FICHELET M., FICHELET R, POGGI D, ROBERT P, (1975), De la déviance et du contrôle social, Rapport de fin de recherche pour la DGRST ;

GHIGLIONE R, MATALON B, (1978), Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique, Paris, A. Colin ;

HUGHES E, (1996) [première édition 1956], La sociologie et l'entretien : le regard sociologique, textes rassemblés et présentés par J. M. Chapoulie, Paris, Éditions de l'EHESS ;

KAUFMANN J-C, (1996), L'entretien compréhensif, Paris, Nathan ;

LAHIRE B., (1996), La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques, 2, 381-407. Annales HSS ;

LECLERC-OLIVE M., (1998), Les figures du temps biographique, Cahiers Internationaux de Sociologie, 97-120. CIV ;

MAITRE J, (1975), Sociologie de l'idéologie et entretien non directif, 2, 248-256. Revue Française de Sociologie, XVI ;

MAUGER G, (1991), Enquêter en milieu populaire, 6, 125-143. Genèses ;

MAYER N, (1995), L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de la misère du monde, 355-370. Revue Française de Sociologie, XXXVI ;

MICHELAT G, (1975), Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, 229-247. Revue Française de Sociologie, XVI, 2 ;

MORIN E, (1984), L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision, in Sociologie, Paris, Fayard (repris de Communications, 7, 1966) ;

MOSCOVICI S, (1961), La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse, Paris, PUF ;

MUCCHIELLI, R. (2007). L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Paris : ESF ;

PINÇON M, PINÇON-CHARLOT M, (1991), Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif, 3, 120-133. Genèses ;

POLLAK M. ET HEINICH N, (1986), Le témoignage, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 62/63, 3-29.

POPPER, K-R. (1968). , La logique de la découverte scientifique p 480 Paris, Payot ;

POUPART J, (1993), Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche, 2, 93-110. Sociologie et Sociétés, XXV ;

- RAYMOND H., (1968),** Analyse de contenu et entretien non directif : application au symbolisme de l'habitat, 2, 167-179. Revue Française de Sociologie, IX ;
- REGNIER, J-C. (1994),** Statistique, documents autocorrectifs et auto-évaluatifs d'aide à l'apprentissage. Volume 1 et 2 Lyon2/ISPEF ;
- REGNIER, J-C. (2010),** Approche méthodologique de l'enquête par questionnaire et statistique. Lyon/Université Lumière Lyon2/ISPEF;
- RUSSEL, A. J. (2000),** Méthodes de recherche en sciences humaines édition DeBoeck, 332 pp ;
- TREMBLAY, R. ET PERRIER, Y. (2006),** Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e éd. Les Éditions de la Chenelière ;
- VAN DER MAREN, J-M. (Eds.2004),** Méthodes de recherche pour l'éducation p 502 24 cm
- Bruxelles: De Boeck Université.

9 ANNEXES

- 9.1 Annexe 1 synthèse des résultats
- 9.2 Annexe 2 outil de suivi ESH
- 9.3 Annexe 3 portrait accessibilité écoles inclusives
- 9.4 Annexe 4 Questionnaire du Washington Group
- 9.5 Annexe 5 Abréviations et Sigles
- 9.6 Annexe 6 outils de collecte de données
- 9.7 Annexe 7 liste des tableaux, cartes, figures, schémas et histogrammes