

Note d'orientation : Promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale

Novembre 2020



Les pays AOC ont également signé la Déclaration universelle des droits de l'Homme et la Convention relative aux droits de l'enfant. L'Union Africaine (UA) a établi un Protocole annexé à la Charte africaine des droits de l'Homme et des Peuples qui porte sur les droits des personnes handicapées en Afrique ⁱⁱ. Celui-ci propose un plan d'action pour les personnes handicapées qui reconnaît le besoin d'inclusion et d'autonomisation ⁱⁱⁱ.

On observe toutefois un décalage entre les discours et les engagements concrets dans beaucoup de pays AOC. La plupart des gouvernements n'ont pas encore mis en œuvre les conventions et les lois qu'ils ont ratifiées concernant les droits des personnes handicapées ^{iv}.

Les inégalités systémiques sont la cause première de l'exclusion de l'école des apprenants handicapés. On estime qu'entre 93 et 150 millions d'enfants sont handicapés dans le monde^v. Faute de chiffres précis sur la prévalence du handicap à l'échelle des pays, les données sont peu fiables, ce qui complique d'autant l'analyse et l'estimation de l'ampleur du défi. Toutefois, selon une récente étude relativement robuste portant sur les pays à revenus faibles ou intermédiaires, on estime qu'environ 40 % d'enfants handicapés sont non scolarisés au primaire et 55 % pour le premier cycle de l'enseignement secondaire ^{vi}. Une autre étude menée dans 15 pays à revenus faibles ou intermédiaires a montré que la probabilité pour un enfant handicapé d'être scolarisé est inférieure de 30,9 points de pourcentage en valeur médiane par rapport aux enfants non handicapés ^{vii}.

Selon un rapport de 2018 du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne et du Sud de l'Asie, « moins de 5 % des enfants handicapés sont scolarisés au primaire ». Le rapport montre également que l'exclusion se poursuit durant la scolarisation parce que les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptés aux besoins d'apprentissage ^{viii}. Les recherches de Mizunoya *et al* ont montré que 69,1 % des enfants non scolarisés au Nigéria sont handicapés ^{ix}. La même étude conclut que la pauvreté n'est pas le seul facteur qui empêche ces enfants d'être scolarisés.

Les écoles reproduisent les structures de pouvoir et les hiérarchies,^x et renforcent les stéréotypes associés au handicap. Plusieurs formes de discrimination se conjuguent et viennent aggraver l'exclusion dont sont victimes les enfants handicapés : le genre, la langue, l'âge, l'endroit où ils habitent ainsi que les conditions de vie précaires ou liées à un contexte de crise dans le pays constituent autant d'obstacles majeurs à leur pleine participation et à leur réussite scolaire.

L'exclusion du système éducatif a également des conséquences notables au niveau individuel mais aussi pour le pays tout entier ^{xi}. L'exclusion des personnes handicapées du marché de l'emploi, liée en partie au manque d'éducation, ampute de 3 à 7 % le PIB des pays ^{xii}.



Aicha, atteinte d'albinisme, profite pleinement de la récréation avec ses camarades dans la cour d'une école inclusive. Source: Humanité & Inclusion, Marta Moreiras, Bissau (Guinée-Bissau), 2017.

Les freins à l'éducation inclusive des enfants handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale

Pour pouvoir élaborer une réponse efficace, il est essentiel d'identifier les différents obstacles à l'éducation inclusive et la manière dont ils affectent les filles et les garçons handicapés. En AOC, ces principaux obstacles sont notamment l'inadéquation des politiques, plans et budgets relatifs à l'éducation inclusive, ainsi que des méthodes d'enseignement et des supports d'apprentissage inadaptés, l'attitude négative des professionnels de l'éducation et de la population, le manque d'infrastructures et d'équipements accessibles et la situation de pauvreté des ménages.

Volonté politique, cadres institutionnels et financement

L'absence de volonté politique pour appliquer la législation et de politiques d'éducation inclusives sont des obstacles majeurs à l'éducation inclusive. Parmi les pays AOC, très peu se sont dotés d'une politique d'éducation inclusive (les exceptions étant le Ghana, le Libéria, le Nigéria, et la Sierra Leone).

Ces insuffisances empêchent la mise en place de l'architecture institutionnelle nécessaire pour engager les réformes permettant de rendre les systèmes éducatifs plus inclusifs. Au niveau des politiques publiques, il en découle un manque de généralisation des principes d'inclusion au sein des ministères de l'éducation, l'absence de référents Inclusion au niveau central et local, ainsi qu'un manque de moyens financiers et de capacités techniques. Une

refonte des modes de gouvernance des institutions serait nécessaire pour parvenir à une éducation inclusive et la pérenniser.

Étude de cas : Inclusion du handicap dans la stratégie, les budgets et les indicateurs du plan sectoriel de l'éducation au Sénégal

Humanité & Inclusion (HI) et Sightsavers apportent depuis 2016 un appui technique et financier au ministère de l'Éducation du Sénégal pour la définition des axes stratégiques de la politique d'éducation inclusive, en s'aidant des bonnes pratiques issues des écoles pilotes de quatre régions. En collaboration avec l'Agence Italienne pour la Coopération au Développement (AICS) et l'UNICEF, les deux ONG soutiennent un mécanisme de coordination encadrant les activités relatives à l'éducation inclusive à l'échelle nationale, via la coordination d'un comité technique et d'un réseau de référents au sein du ministère.

En 2017, Sightsavers a réalisé une évaluation des coûts relatifs à la prise en compte du handicap dans l'éducation dans le cadre de la préparation du budget du plan sectoriel pour l'éducation (PAQUET). Depuis 2018, dans le cadre du suivi de ce programme, HI et Sightsavers ont animé des ateliers visant à faciliter l'inclusion d'indicateurs sur le handicap dans les cadres d'évaluation des résultats, pour connaître notamment le nombre d'enseignants formés à l'éducation inclusive, de nouveaux bâtiments accessibles ou d'établissements disposant de supports pédagogiques appropriés. Ces indicateurs reflètent les engagements relatifs à la cible 4.5 du 4^e ODD.

Les États ont 'l'obligation explicite' de faire en sorte que l'éducation soit 'gratuite' en prenant les mesures nécessaires pour éliminer les obstacles financiers pour tous les enfants ^{xiii}, mais aussi de s'engager pleinement non seulement pour la gratuité de l'enseignement primaire mais aussi pour l'enseignement secondaire universel ^{xiv}. Mais les gouvernements des pays AOC avancent souvent les problèmes de financement comme obstacle majeur à la mise en œuvre de l'éducation inclusive ^{xv}, alors que 70 % des enfants quittent l'école pour des raisons financières dans la région AOC ^{xvi}.

Données

L'absence de données sur le handicap permettant d'établir des comparaisons est un problème mondial qui limite grandement la mise en place d'approches plus inclusives en matière d'éducation. Les gouvernements qui n'ont pas pleinement réalisé l'ampleur du défi auquel ils sont confrontés, par exemple pour scolariser les enfants handicapés pendant tout le primaire, puis pendant l'intégralité du secondaire, ne sont pas en mesure de plaider pour la mise en place des actions requises.

Dans les pays AOC, les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) ^{xvii} intègrent rarement le handicap : seuls 12 pays sur 24 (le Burkina Faso, le Cap-Vert, le Congo, la Guinée Equatoriale, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Libéria, le Nigéria, le Sénégal, la Sierra Leone et le Togo) ^{xviii} collectent des données mais celles-ci sont rarement ventilées par sexe, âge, nature et sévérité du handicap. Il n'existe pas de définition commune du handicap dans la région, et les données disponibles ne portent souvent que sur les handicaps physiques et sensoriels ^{xix}.

L'ODD n°4 établit la nécessité d'accélérer significativement l'utilisation des données pour améliorer les composantes des systèmes d'éducation qui portent sur l'accessibilité et l'équité ^{xx}. Si certains gouvernements, au Togo notamment, progressent sur ce point (voir encadré ci-dessous), la plupart des pays AOC ne disposent pas de SIGE suffisamment robustes, ni du personnel, des compétences ou des capacités d'analyse nécessaires pour accompagner l'élaboration des politiques publiques ^{xxi}. De manière générale, on observe

dans les revues annuelles de l'éducation et dans les plans et budgets connexes des pays AOC un manque d'analyse approfondie, d'approches claires voire même de véritable volonté politique concernant l'inclusion des enfants handicapés. Une mauvaise coordination entre les différentes divisions du ministère de l'éducation et entre ministères constitue un frein majeur à la transformation du système éducatif pour le rendre inclusif.

Étude de cas : Intégrer le handicap dans le SIGE du Togo

Au Togo, avec l'appui de l'UNICEF, de HI et de l'Agence Française de Développement, le ministère des enseignements primaire et secondaire (MEPS) a mis en place des initiatives pilotes de SIGE dans les régions de Kara et de Savannah depuis 2011.

La réussite de ces initiatives devrait orienter l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie nationale en faveur de l'éducation inclusive. Pour garantir la disponibilité des données essentielles nécessaires à l'élaboration d'une stratégie intégrant le handicap, le MEPS a consulté tous ses partenaires et évalué les outils de collecte du SIGE en 2018. Ce travail a également permis de réunir des données sur les services d'eau et d'assainissement, la distribution des repas à l'école, les violences sexistes et sexuelles ainsi que la santé en milieu scolaire. Le pays a commencé à publier des statistiques pour les écoles maternelles, primaires et les deux cycles du secondaire pour l'année scolaire 2018-2019, qui permettent d'identifier le nombre d'élèves handicapés selon leur handicap (basse vision, cécité, handicap physique léger ou sévère, troubles de l'audition, surdité, difficultés d'apprentissage et albinisme), le sexe, le type d'école, le niveau/classe et la région.

Exclusion : stigmatisation et discrimination

« Je ne vais plus à l'école parce que les autres enfants se moquent de moi et disent que je ne suis qu'une moitié de personne. Oui, malgré cela, je voudrais vraiment aller à l'école mais mes amis me disent que je suis incomplet. C'est pour ça que mon père m'a retiré de l'école... ». ^{xxii}

La stigmatisation et la discrimination sont des barrières importantes à l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles d'AOC. Elles résultent souvent d'une mauvaise connaissance ou plus largement d'un manque de compréhension de ce qu'est le handicap au niveau des parents, des enseignants et plus largement de la population. À cause de certains mythes, croyances ou coutumes, les enfants handicapés ne peuvent pas saisir les opportunités qui leur sont offertes ; ils sont souvent invisibles au sein de leurs communautés parce que leurs parents les tiennent à l'abri des regards ou les gardent à la maison pour les protéger.

En conséquence, les enfants handicapés ont peu d'interactions avec les autres enfants, ce manque de stimulation limitant d'autant l'acquisition de compétences sociales essentielles. Beaucoup de parents d'enfants non-handicapés craignent que la présence d'un élève handicapé en classe ralentisse la progression scolaire de leurs propres enfants, voire même qu'elle soit un risque de contagion physique, mentale, voire 'spirituelle'.

Accès à l'éducation

Pour les élèves handicapés, l'accès à l'éducation est une route semée d'embûches, à commencer par l'absence de conception universelle des écoles. La conception universelle consiste à faire en sorte que les bâtiments, les produits ou l'environnement soient pensés pour être accessibles à tous, quel que soit l'âge, le handicap ou toute autre caractéristique. Le Comité des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées considère que l'accessibilité universelle va au-delà des bâtiments et des services pour inclure la fourniture d'équipements, logiciels, méthodes et supports d'enseignement et d'apprentissage qui



Grâce à des équipements favorisant l'accessibilité, Ariane Marie peut apprendre de manière autonome dans une classe inclusive. Source: Sightsavers, Bamako, Mali (2018).

« J'ai mes lunettes depuis 2 ans. Avant de les avoir, je ne voyais pas bien en classe. J'écrivais très mal dans mon cahier. Je sautais des lignes quand j'écrivais. J'avais beaucoup de mal à l'école. Maintenant, j'écris correctement, je vois tout ce qui est écrit en classe. J'apprends mes leçons régulièrement, sans l'aide des autres. Ce que j'aime le plus à l'école, c'est jouer avec mes camarades de classe. Quand je serais grande, je voudrais être enseignante pour aider tous les enfants qui portent des lunettes ».

Ariane Marie. Bamako, Mali

Équipements et infrastructures

Les obstacles environnementaux auxquels sont confrontés les apprenants handicapés sont notamment les aménagements scolaires et le transport. Le mauvais état des routes dans la région, les longues distances à parcourir pour se rendre à l'école et l'absence de modes de transport accessibles excluent les enfants handicapés de l'école tout simplement parce qu'ils ne peuvent pas se rendre dans les lieux d'apprentissage. Le problème est aggravé par le manque d'accessibilité au sein même des écoles^{xxiv} : absence de rampes d'accès pour accéder aux classes, sol accidenté et inégal, absence d'ascenseurs dans les bâtiments à étages, manque de technologies accessibles, points d'eau et sanitaires inaccessibles ou peu sûrs, ou encore manque d'éclairage et d'isolation phonique des classes. Les points d'eau, sanitaires et l'absence de dispositifs de gestion menstruelle adéquats et réservés aux filles peuvent être un obstacle particulier pour les adolescentes handicapées qui sont régulièrement obligées de rester à la maison, ce qui les amènent à terme à quitter l'école.

Malgré une mobilisation mondiale en faveur d'écoles 'conçues pour tous' ^{xxv}, peu d'établissements appliquent les normes de conception universelle dans les pays AOC.

Le manque d'équipement et d'appareillage pour les enfants handicapés visuels, auditifs, locomoteurs ou cognitifs peut constituer un frein important pour accéder à l'éducation dans les pays AOC ^{xxvi}, à commencer parfois par le simple fait qu'il n'y aient pas de lunettes disponibles (voir photo 2). Les raisons invoquées par les parents pour expliquer que leur enfant handicapé n'est pas scolarisé, particulièrement si c'est une fille, sont les coûts supplémentaires occasionnés par les visites médicales, les équipements et appareillages et leur entretien, ainsi que les supports d'apprentissage spécialisés ^{xxvii}. L'accès aux équipements et appareillage est plus limité pour les filles handicapées que pour les garçons handicapés ^{xxviii}. Beaucoup d'enfants dépendent aussi des cantines scolaires pour leur repas. La fermeture des écoles a perturbé tous ces mécanismes et systèmes de protection, exposant les filles à un risque accru d'exclusion ^{xxix}. Le manque de coordination entre les ministères de l'éducation, de la santé et des affaires sociales aggrave le problème. Une collaboration entre les différents secteurs est essentielle pour permettre à tous les enfants de grandir en bonne santé et en toute sécurité en allant à l'école.

Protection et violence sexiste et sexuelle

« En général si une fille handicapée est pauvre et non éduquée, on va plutôt la marier à un homme âgé...un grand marabout, comme une sorte d'aumône, sans payer la dot et sans rassembler de trousseau de mariage »^{xxx}

Groupe de discussion à Maradi, Niger.

Les filles et les garçons handicapés peuvent être particulièrement à risque de violences sexistes et sexuelles à la fois à l'école et sur le chemin de l'école, ce qui nuit à leur scolarisation, à leur apprentissage et à leur maintien à l'école ^{xxx}. Ces violences peuvent aussi affecter leur estime de soi et être source d'anxiété ^{xxxii}. Les filles handicapées y sont davantage confrontées ^{xxxiii} et peuvent rencontrer des difficultés de communication ou d'ordre culturel pour déclarer les incidents et accéder aux services d'aide quand ils existent. À cela vient s'ajouter le manque de formation et d'obligation de rendre compte au niveau des enseignants et des autres personnels de l'éducation au sujet des principales mesures de prévention et de protection comme les codes de conduite. Les familles et les adultes responsables s'opposent souvent à l'idée de scolariser une fille handicapée par crainte pour sa sécurité et l'absence de protection face aux risques d'actes violents et d'agression sexuelle ^{xxxiv}.

Gouvernance et leadership dans le secteur de l'éducation

Du fait d'un manque de formation des chefs d'établissement et du personnel clé du secteur de l'éducation sur le leadership, par exemple au niveau des inspecteurs, la gouvernance des établissements scolaires et leur leadership en matière d'éducation inclusive sont souvent très limités dans les pays AOC. Des insuffisances au niveau de la planification de l'éducation inclusive, de son encadrement (y compris pour l'appui et la supervision des enseignants), du suivi-évaluation et de la sensibilisation de la population sont autant d'obstacles à une éducation inclusive de qualité.

Qualité – Apprentissage, enseignement, achèvement et transition

Les processus d'enseignement et d'apprentissage devraient être inclusifs, réactifs, participatifs et individualisés. Les programmes scolaires devraient être adaptés, assortis de plans d'éducation individuels identifiant les aménagements et appuis spécifiques requis (équipements ou technologies d'assistance et soutien individuel) pour faciliter l'accès des apprenants handicapés. L'éducation inclusive offre une formidable opportunité d'améliorer le matériel didactique et les méthodes d'enseignement générales dans les pays où les résultats et le taux de transition au cycle secondaire restent très faibles ^{xxxv}.

Un système d'éducation qui s'engage pour une éducation inclusive dépend d'enseignants qualifiés et motivés, et repose sur un enseignement et des méthodes didactiques personnalisés (comme le recours à des enseignants itinérants, voir photo 4) afin de dispenser un enseignement de meilleure qualité ^{xxxvi}. Il doit par ailleurs impliquer tous les acteurs de la vie scolaire (chefs d'établissement, assistants, enseignants spécialisés et itinérants), ainsi que la communauté où vivent les enfants, à commencer par les parents.

Mais la réalité quotidienne complexe des écoles dans les pays AOC est tout autre : les enfants handicapés ne bénéficient pas de l'appui dont ils ont besoin. Même quand ils sont scolarisés, ils obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades non handicapés. Selon une étude de Wodon (2018) basée sur les données du PASEC (Programme d'évaluation des systèmes éducatifs de la Confemén), les enfants qui déclarent avoir des difficultés auditives ou visuelles obtiennent de moins bons résultats pour les tests de lecture et de mathématiques dans neuf pays sur dix d'Afrique sub-saharienne ^{xxxvii}.



© W. Saré / Handicap International

Dans une classe ordinaire, un enseignant donne des explications en langue des signes à une jeune élève. Source: Humanité & Inclusion, W. Saré, (Togo), 2014.

L'expérience des organisations qui interviennent dans les pays AOC montre que les questions d'inclusion et de handicap sont rarement abordées dans la formation initiale et continue des enseignants. Ces derniers ne bénéficient en outre que d'un soutien très limité au sujet des besoins éducatifs spécifiques. Les données PASEC des pays d'Afrique subsaharienne indiquent que moins d'un enseignant sur dix a bénéficié d'une formation continue visant à promouvoir l'éducation inclusive. Parmi les douze catégories de formation continue proposées, cette catégorie est la moins bien représentée parmi les enseignants dans les différents pays ^{xxxviii}.

Le manque d'expertise technique au sein des ministères de l'éducation chargés d'élaborer les programmes scolaires se traduit par des approches particulièrement rigides qui ne reflètent pas les besoins, les capacités et ce qui est d'intérêt pour les enfants nécessitant une prise en charge particulière. On observe souvent un manque de compétences au niveau de la gestion de la classe, de la dynamique de groupe, de la diversité, de l'apprentissage au contact des autres, de l'enseignement multi-sensoriel ou encore de l'élaboration d'outils appropriés.

Les méthodes et supports d'enseignement ne prenant pas en compte la question du genre et/ou du handicap posent divers obstacles à l'apprentissage. Les enfants handicapés ont tendance à être délaissés et sont moins à même de bénéficier d'un appui adéquat que leurs camarades non handicapés ^{xxxix}. Les enseignants ont tendance à avoir moins d'attentes vis-à-vis des filles handicapées, en particulier pour les matières scientifiques et les mathématiques, ce qui induit une discrimination sexo spécifique pour leur parcours scolaire et leur formation professionnelle. Le leadership des filles et leur potentiel ne sont pas reconnus ; les filles handicapées sont la catégorie la moins bien lotie en termes de ressources ^{xl}.

Étude de cas : Introduction de l'éducation inclusive dans la formation initiale des enseignants au Burkina Faso

Au Burkina Faso, Humanité & Inclusion (HI) accompagne l'introduction de l'éducation inclusive dans la formation initiale des enseignants depuis 2013. Cet aspect a été introduit dans les programmes de huit instituts de formation publics et privés (Ecoles nationales de formation des enseignants, École nationale de formation des enseignants du secondaire) et pour les inspecteurs de l'éducation suite à un plaidoyer, des consultations et un appui technique auprès du ministère de l'éducation. Après de nombreuses années d'expérimentation, les principes directeurs de l'éducation inclusive font désormais partie du programme de formation des enseignants dans le cadre d'une approche transversale qui s'appuie sur les formateurs d'au moins 10 unités d'enseignement (mathématiques, français, éducation civile et morale, etc.) pour identifier des stratégies permettant d'intégrer l'éducation inclusive dans leurs matières respectives. Une équipe nationale composée de 20 formateurs dépendant de la direction du ministère de l'éducation a été mise en place pour promouvoir l'éducation inclusive, l'éducation des filles et l'égalité hommes-femmes. Elle vise à ce que chaque élève-enseignant bénéficie de compétences théoriques et pratiques en matière d'éducation inclusive. Environ 3 000 sont formés chaque année. Cette démarche est l'un des aspects introduits par la réforme de la formation initiale des enseignants et participe aux ambitions définies par le gouvernement dans son Plan 2017-2030 pour le secteur de l'éducation.

Sightsavers soutient des initiatives similaires en Sierra Leone et au Cameroun. Les ministères de l'éducation ont sollicité un appui technique pour la mise en place de modules obligatoires sur l'éducation inclusive dans le programme de la formation initiale des enseignants. Lorsqu'elles auront été élaborées, les composantes relatives à l'éducation inclusive viendront s'ajouter au contenu des matières existantes.

Crises et conflits

Les apprenants handicapés sont fréquemment le groupe le plus marginalisé et le plus exclu des systèmes éducatifs, y compris dans les situations d'urgence. Les crises humanitaires peuvent accroître le nombre d'enfants et d'adolescents handicapés, en particulier pendant des épidémies, des catastrophes naturelles et les conflits armés, ce qui vient peser encore davantage sur des systèmes éducatifs déjà fragiles. Pourtant, dispenser une éducation inclusive et équitable dans les situations d'urgence peut renforcer la qualité des opportunités d'éducation pour tous, en améliorant les résultats, en facilitant l'innovation, en aidant les gouvernements à 'reconstruire en mieux', et en permettant aussi de normaliser et d'ancrer l'inclusion dans les systèmes sortant de crise ^{xii}.

Les filles et garçons handicapés sont souvent des oubliés de l'aide humanitaire et souffrent d'une marginalisation accrue dans un contexte où les ressources se font plus rares ^{xiii}. Souvent, ils ne bénéficient d'aucune forme d'éducation ni d'aide psychosociale et ne sont pas inclus de manière adéquate dans les programmes d'urgence ^{xiii}. Les attaques ou les réquisitions d'écoles peuvent même inverser les progrès obtenus en matière d'inclusion, renvoyant les enfants handicapés jusque-là scolarisés à un isolement au sein de leur famille ou les exposant à des situations d'exploitation, comme la mendicité ou les activités de vente dans la rue ^{xliv}.



Une petite fille réfugiée participe à la leçon dans une classe inclusive. Source: UNHCR, Gabriel Tekumafor, Douala, Cameroun, 2019.

COVID-19

La pandémie de Covid-19 a exacerbé les inégalités structurelles dans les pays AOC mais aussi les inégalités de genre et l'exclusion. La fermeture des écoles pose un immense défi pour l'inclusion et l'équité dans le domaine de l'éducation. Outre le fait qu'elle vient aggraver les inégalités existantes, elle renforce aussi les attitudes discriminatoires qui tiennent les enfants éloignés de l'éducation.

Les mesures et les plans d'urgence adoptés au niveau national prennent rarement en compte l'impact spécifique des crises sur les enfants handicapés. Peu de dispositions ont été prises pour satisfaire les besoins des apprenants handicapés et assurer la continuité de leur éducation. Quelques efforts ont toutefois été engagés dans le cadre de la riposte à la pandémie de Covid-19. Ainsi, 160,5 millions de dollars ont été mobilisés par le PME pour gérer les effets de la pandémie sur les services d'éducation ; plus de 80 % des subventions accordées dans ce cadre incluent un soutien à la prise en compte du handicap dans le contenu d'apprentissage à distance pendant la fermeture des établissements scolaires ^{xlv}.

Là où le secteur de l'éducation permettait aussi aux filles et aux garçons handicapés d'accéder à des services de santé, ces derniers ont été interrompus et les mécanismes de protection n'ont pas été modifiés pour pallier ces perturbations. Ces apprenants, les filles tout particulièrement, risquent de ne pas revenir à l'école, ce qui augmenterait encore le nombre de filles non-scolarisées dans la région ^{xlvi}. Certains gouvernements ont accéléré la mise en place de plateformes numériques et d'outils multimédias, ce qui pourrait élargir le nombre d'utilisateurs et inclure des enfants qui se trouvaient généralement à la marge des systèmes d'éducation, notamment les enfants réfugiés, ceux qui ont des besoins d'apprentissage spécifiques et/ou handicapés, qui viennent des ménages les plus pauvres ou qui vivent dans des lieux reculés ^{xlvii}. Mais il faudra réunir des données plus probantes sur l'efficacité de ces approches d'enseignement à distance pour envisager véritablement leur mise à l'échelle.

La pandémie de Covid-19 vient nous rappeler qu'il est urgent pour les systèmes d'éducation des pays AOC de se préparer pour être plus résilients aux crises – en veillant à être inclusifs –, mais aussi de stimuler la collaboration entre les acteurs humanitaires et ceux du développement pour soutenir la continuité de l'éducation inclusive et faire en sorte que ces services perdurent pendant les crises qui se prolongent et les premières phases de redressement.

Opportunités

Si les efforts engagés en faveur de l'éducation inclusive dans les pays d'Afrique AOC doivent encore surmonter divers obstacles, plusieurs perspectives s'offrent actuellement.

Un regain de volonté politique qui se reflète dans les politiques publiques et la collecte des données

Comme noté plus haut, le plan d'action de l'Union Africaine en faveur de l'inclusion et de l'autonomisation des personnes handicapées dans le cadre du Protocole à la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples marque une nouvelle ère de soutien politique. Le nombre limité de services d'éducation spécialisée pousse également les gouvernements à investir dans l'éducation inclusive dans le cadre d'un renforcement global des systèmes éducatifs ^{xlviii}. Trois pays (le Burkina Faso, le Ghana et la Sierra Leone) ont établi un Plan national pour le secteur de l'éducation qui intègre l'éducation inclusive et les questions de genre et de handicap. Cinq pays travaillent actuellement à la rédaction de leur politique d'éducation inclusive (le Burkina Faso, le Cameroun, la Guinée équatoriale, le

Sénégal et le Togo) ^{xlix}. Les données disponibles pour certains pays permettent d'identifier certaines tendances, comme l'augmentation du taux de scolarisation des enfants handicapés (pour cinq pays : le Burkina Faso, le Cameroun, le Ghana, la Gambie et le Togo). Au moins huit pays ont commencé à collecter des données sur le handicap dans leurs SIGE (le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Libéria, le Nigéria, la Sierra Leone et le Sénégal).^l Des initiatives portant sur l'utilisation d'une version abrégée du questionnaire du groupe de Washington (WGQ/SSQ)^{li} sont aussi en cours.

Une expertise régionale croissante en matière d'éducation inclusive

Une expertise régionale croissante en matière d'éducation inclusive offre des perspectives de changement. Des partenaires comme la Fédération Ouest-Africaine des associations de Personnes Handicapées (FOAPH), ainsi que des ONG nationales et internationales ont acquis une expertise solide sur les questions de genre, de handicap, d'équité et d'éducation inclusive. Des actions de plaidoyer concertées ont permis d'influencer l'adoption, la ratification et l'appropriation des conventions, politiques et programmes relatifs à l'éducation inclusive dans les pays AOC, une étape critique sur le chemin vers une inclusion plus large et de meilleure qualité.

Grâce au travail porté par les ONG travaillant sur le handicap et le genre comme Sightsavers, HI, Plan International, ANCEFA ou FAWÉ sous forme de recherches, de projets pilotes et de partage des connaissances (capitalisation, études de coût et séminaires), et avec l'appui des agences de l'ONU (UNESCO, UNICEF, UNHCR) et de leur nouveau cadre stratégique relatif au handicap, une expertise régionale est en train de se développer. Le programme 'Partage des connaissances et d'innovations' (KIX) du PME a par ailleurs permis de développer les capacités des responsables gouvernementaux concernant l'utilisation et l'analyse des données sur les groupes de population désavantagés à cause d'un handicap et de l'endroit où ils habitent en Gambie, au Bénin et au Togo ^{lii}. Cet appui technique s'avère crucial pour garantir la mise en œuvre d'une éducation inclusive de qualité à tous les niveaux^{liii}.

Soutien à l'élaboration d'une politique nationale d'éducation inclusive en Sierra Leone

En 2016, Sightsavers, HI et Plan International ont apporté un appui au ministère de l'éducation de Sierra Leone pour la rédaction de sa politique d'éducation inclusive, grâce à un financement de la Banque Mondiale. Les principales parties prenantes ont piloté le processus de rédaction, avec Sightsavers et un référent du ministère dans un rôle de coordination. Un travail de plaidoyer commun a été mené pour obtenir les fonds nécessaires au niveau international et un consultant de l'université de Northampton (Royaume-Uni) a réalisé un état des lieux, qui a été validé par l'ensemble des acteurs. Des consultations régionales multipartites ont été organisées (incluant parents, habitants, chefs coutumiers, le ministère de la santé et de l'action sociale, les établissements spécialisés et inclusifs et la Commission Nationale des Personnes Handicapées), qui ont conduit à la préparation d'un projet de politique assorti d'un plan d'action. Ces derniers ont été validés par le ministère de l'éducation en 2018 et sont en cours de ratification au Parlement.

Des initiatives similaires bénéficient actuellement de l'appui de Sightsavers au Cameroun, et d'un collectif d'organisations (HI, Sightsavers, UNICEF et AICS) au Sénégal.

Une nouvelle priorité internationale

Depuis la déclaration de Salamanque^{liv}, largement adoptée par les pays AOC, puis dans l'Agenda 2063 de l'Union africaine^{lv} et dans l'Agenda 2030 des Nations Unies pour le développement durable^{lvi}, l'équité et l'inclusion sont désormais considérés comme des éléments fondamentaux d'une éducation de qualité.

Compte tenu des besoins considérables de financement international estimés à 39 milliards de dollars par an^{lvii} pour dispenser d'ici 2030 une éducation de qualité à tous les enfants de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire^{lviii}, les principaux financeurs affichent aujourd'hui un regain d'intérêt pour le financement de l'éducation inclusive, en mettant l'accent sur le genre et le handicap. Plusieurs d'entre eux encouragent le financement de l'éducation inclusive au travers des plans et programmes sectoriels pour l'éducation^{lix}. Mais ce plaidoyer doit s'accompagner d'actions concrètes de la part des gouvernements partenaires. Le PME encourage ses pays partenaires à élaborer des plans robustes pour l'éducation qui incluent des stratégies visant l'inclusion des enfants marginalisés. Le financement est conditionné aux résultats ; une première tranche représentant 70 % de l'enveloppe est accordée sur présentation d'un plan d'éducation crédible approuvé par les partenaires techniques et financiers, dont la société civile^{lx}. Le versement des 30 % restants est conditionné au respect de certains critères d'équité, d'efficacité et liés aux acquis d'apprentissage, concernant notamment les enfants handicapés^{lxi}. Ce type d'approche est nécessaire pour tous les pays, pas seulement pour les pays partenaires du PME.

Les enseignants itinérants, fers de lance de l'éducation inclusive en AOC

En 2010, HI et le ministère de l'éducation du Togo se sont appuyés sur le modèle des enseignants itinérants pour faciliter la scolarisation des enfants ayant des troubles cognitifs, auditifs ou visuels. Chaque enseignant est chargé de faciliter l'apprentissage d'environ 25 élèves répartis dans différents établissements d'un district. Les enseignants itinérants sont formés aux différentes méthodes d'enseignement adaptées au handicap des enfants (langue des signes, braille, etc.) et apportent également un soutien à l'enseignant titulaire dans sa classe. La direction régionale de l'éducation du Togo gère ce programme dans cinq districts scolaires, ce qui a permis son appropriation au niveau institutionnel. Cette stratégie a donné de très bons résultats : les enfants bénéficiant de cet accompagnement ont obtenu de meilleurs résultats scolaires, et les services de l'éducation assurent le suivi et la supervision sur le terrain. D'autres acteurs comme la coalition nationale 'Éducation Pour Tous' et Plan International sont également impliqués dans la transposition de cette approche dans d'autres régions. L'initiative est présentée dans la vidéo suivante :

https://www.youtube.com/watch?v=26Pa-_gD_cl

Des approches similaires sont soutenues par HI au Burkina Faso, au Niger et au Mali, et par Sightsavers au Cameroun, en Sierra Leone et au Sénégal.



© Julie Carcaly – Humanity & Inclusion

Un enseignant itinérant apporte un soutien individuel à domicile à une élève handicapée. Source: Humanité & Inclusion, Togo, 2014.

Améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

Pour que 'l'éducation pour tous' devienne réalité, elle doit être inclusive, en adoptant une approche transversale pour dispenser un enseignement de qualité à tous les apprenants ^{lxii}. L'éducation inclusive offre une formidable opportunité d'améliorer le matériel didactique et les méthodes d'enseignement générales dans les pays où les résultats et le taux de transition au cycle secondaire restent très faibles. Un système d'éducation qui s'engage pour une éducation inclusive dépend d'enseignants qualifiés et motivés et repose sur des méthodes pédagogiques adaptées afin de dispenser un enseignement de meilleure qualité ^{lxiii}. Il doit par ailleurs impliquer tous les acteurs de la vie scolaire (chefs d'établissement, assistants, enseignants spécialisés et itinérants), ainsi que la communauté où vivent les enfants, à commencer par les parents. Reconnaisant la complexité de la situation des pays AOC en matière d'éducation, l'éducation inclusive s'appuie sur le principe de la 'conception universelle de l'apprentissage' (ou 'pédagogie universelle'), qui tient compte des aptitudes et besoins uniques de chaque apprenant et définit les plus fortes attentes pour chacun tout en étant flexible dans l'apprentissage et les programmes scolaires ^{lxiv}.



Zambo, 9 ans (au centre), apprend avec ses camarades dans une classe inclusive.
Source: Sightsavers, Rodrig Mbok, Mbalmayo (Cameroun), 2019.

« J'ai 9 ans. J'aime jouer, je joue avec mes amis. J'ai beaucoup d'amis. J'aime jouer à la balle au prisonnier et à tous les jeux. J'adore chanter et danser. Je ne trouve rien de difficile à l'école et j'aime jouer. Ce que j'aime le plus c'est les maths, et je veux être enseignant quand je serai grand. J'aime Spiderman parce que c'est l'un de mes jouets. J'aime parler de Spiderman avec les autres. ». Zambo

Recommandations

Pour éliminer les obstacles et permettre à chaque fille et garçon handicapé d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique Centrale d'accéder à une éducation de qualité, cette note d'orientation recommande à toutes les parties prenantes (gouvernements et ministères, partenaires techniques et financiers, société civile, secteur privé, écoles, enseignants, communautés et élèves) de travailler ensemble pour réformer les systèmes éducatifs et les rendre inclusifs. Ces recommandations détaillent quelques propositions pour promouvoir l'éducation inclusive des enfants handicapés, et peuvent s'appliquer dans tous les pays de la région.

Au niveau politique et institutionnel

- **Les bailleurs doivent soutenir l'éducation inclusive** : Les bailleurs internationaux et multilatéraux ainsi que l'ensemble des partenaires du développement qui investissent dans les programmes d'éducation devraient renforcer leur soutien aux approches intégrant le handicap et le genre, et définir des critères et indicateurs d'inclusion clairs pour les bénéficiaires. Les bailleurs devraient envisager d'augmenter leur **financement ciblé** pour permettre aux pays concernés de combler les déficits identifiés au niveau des services d'éducation inclusive dans le cadre de leurs plans sectoriels. Ils devraient soutenir une double approche consistant d'une part à mobiliser les ressources permettant de renforcer les systèmes d'éducation inclusive au niveau national, et d'autre part à accompagner les stratégies qui entendent répondre aux freins spécifiques que rencontrent sur le plan individuel les enfants handicapés et les autres apprenants ayant des besoins spécifiques.
- **Des mécanismes obligeant à rendre compte devraient être mis en place** pour garantir que l'aide réponde aux besoins et lacunes spécifiques identifiés en matière d'apprentissage. Le recours à des indicateurs relatifs au handicap (comme le marqueur CAD-OCDE sur l'inclusion et l'autonomisation des personnes handicapées) est par exemple recommandé pour assurer un suivi du financement. Les ONG devraient quant à elles renforcer l'appui technique apporté aux ministères de l'Éducation concernant l'éducation inclusive des filles et garçons handicapés.
- **Les gouvernements doivent définir clairement l'ensemble des ressources nécessaires** pour mettre en œuvre les politiques d'éducation inclusive et les plans de l'éducation, ainsi que la manière dont ces derniers seront financés. Les gouvernements devraient accroître la part des fonds publics mobilisée pour dispenser une éducation gratuite, de qualité et inclusive sur l'ensemble de leur territoire. Les budgets nationaux de l'éducation devraient représenter entre 4 et 6 % du PIB, et 20 % des budgets totaux. Pour permettre la transformation des systèmes, on doit encourager une plus grande synergie dans l'utilisation des fonds publics et provenant de l'aide extérieure, et s'appuyer sur leur complémentarité. Il s'agit notamment de considérer non seulement le volume des fonds publics consacrés à l'éducation mais aussi l'efficacité et la transparence au sujet des dépenses d'éducation.
- **Les politiques d'éducation inclusive et leur financement doivent être des questions transversales** : Les pays doivent adopter une approche globale de lutte contre l'exclusion de l'éducation couplée à une politique d'éducation inclusive transversale, assorties d'actions et de budgets concrets. Plus particulièrement, les stratégies et les plans sectoriels pour l'éducation doivent refléter les besoins des filles handicapées. Ces plans doivent tenir compte des multiples niveaux de discrimination selon la nature et la sévérité du handicap, le sexe, l'origine ethnique ou socio-économique, le statut de réfugié ou de personne déplacée, etc.

- **Le renforcement des cadres directeurs pluri sectoriels de l'éducation** doit être une priorité dans le cadre d'une réforme de l'éducation inclusive. Pour parvenir à une éducation véritablement inclusive, les différents acteurs et organismes gouvernementaux et les autres secteurs doivent travailler ensemble et coordonner efficacement leur action pour les processus clés, notamment la collecte des données, la planification et la mise en œuvre. Par ailleurs, si l'éducation inclusive doit être sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, l'implication des autres ministères est également nécessaire.
- **Les organisations de personnes handicapées devraient jouer un rôle clé** dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation et dans le cadre des revues de ce secteur. Les bailleurs doivent apporter un soutien aux ONG et à la société civile dans leur travail de plaidoyer et de fourniture de services relatif au handicap et à l'éducation inclusive, notamment en mettant l'accent sur l'établissement de liens et de partenariats entre différents secteurs et acteurs, par exemple dans le cadre de partenariats public-privé ou d'alliances réunissant ONG, société civile et agences gouvernementales.

Données

- **Un système harmonisé de collecte des données doit être mis en place**, via des systèmes de suivi-évaluation permettant de mesurer les progrès réalisés en matière d'inclusion du handicap et d'égalité de genre dans le secteur de l'éducation, en s'appuyant sur les données ventilées et indicateurs nationaux connexes. Des outils tels que la version abrégée du questionnaire du Groupe de Washington ou une version contextualisée du module sur le fonctionnement de l'enfant (UNICEF/Groupe de Washington) devraient permettre d'inclure dans les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation diverses données sur le handicap, les acquis d'apprentissage des élèves handicapés, l'accessibilité des établissements et les compétences des enseignants en matière d'inclusion.

Barrières sociales : stigmatisation et discrimination

- **Les gouvernements doivent œuvrer à transformer les attitudes et les comportements** pour améliorer l'inclusion sociale. Cette approche devrait se fonder sur le partenariat avec les organisations de personnes handicapées et leur consultation au sujet des campagnes d'éducation à destination du grand public, parallèlement aux interventions locales dans le cadre de la planification du développement scolaire, des comités de gestion scolaire et des associations de parents d'élèves.

Accès

- **Dispenser un enseignement primaire gratuit**, et fournir des appareillages et des ressources pédagogiques pour faciliter l'accès à l'éducation pour tous. Des aides financières directes sous forme de subventions et de bourses devraient être accordées pour les enfants handicapés ayant des besoins spécifiques et qui viennent de familles très défavorisées, en coordination avec les ministères concernés (Éducation, Santé, Action sociale, etc.).
- **Appliquer les normes de conception universelle** : Les écoles doivent être construites pour être accessibles, avec des salles de classe adaptées à tous, qui respectent les normes universelles d'accessibilité et répondent aux besoins des filles et des garçons handicapés.

- **Réformer le rôle des écoles spéciales** et les aider à devenir des centres de référence pouvant apporter un appui technique aux écoles ordinaires, permettant ainsi à ces dernières de développer leur capacité de prise en charge des filles et garçons handicapés.

Qualité : Apprentissage et enseignement, achèvement et transition

- **Améliorer le leadership et la gouvernance des établissements scolaires** en faveur de l'inclusion, en fournissant aux chefs d'établissement et aux autres personnels de l'éducation, tels que les inspecteurs, une formation à l'inclusion, un accompagnement et un soutien continu.
- **Améliorer la formation des enseignants à propos de l'inclusion** et renforcer les capacités des conseillers pédagogiques en éducation inclusive au niveau national, régional, départemental et local.
- **Revoir et remanier le matériel didactique et les programmes scolaires** pour y dépeindre des sociétés plus inclusives.
- **Faciliter la transition des apprenants handicapés à la classe ou au cycle supérieur, ou vers un autre type d'enseignement** (de la petite enfance à l'enseignement supérieur et parascolaire). Mettre l'accent sur le passage du primaire au secondaire, adapter les examens pour les rendre accessibles aux enfants handicapés et mettre en place des mécanismes d'orientation inclusifs.
- **Élaborer une stratégie garantissant le continuum éducation–formation** pour optimiser l'égalité des chances de réussite scolaire des jeunes handicapés tout au long de leur parcours éducatif, en prêtant une attention particulière aux filles handicapées.
- **Veiller à la participation des enfants et des adultes handicapés**, en particulier des filles et des femmes, à la prise de décision en classe, à l'école, au niveau des autorités locales, des instances parlementaires et internationales.

Crises et conflits

- **Renforcer la collaboration entre les acteurs humanitaires et du développement** pour améliorer l'accès à une éducation inclusive et équitable pour tous les enfants et jeunes handicapés touchés par une crise ou un conflit. Une plus grande coordination des acteurs dès le début d'une crise engendre une réponse plus inclusive et plus durable.
- **Mobiliser un financement et une expertise technique inclusifs** pour élaborer des plans de résilience et de préparation aux crises afin de reconstruire en mieux et de faire en sorte que personne ne soit laissé pour compte.

ⁱ Wodon, Q., et al., (2018) The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa. The price of exclusion, disability and education Washington, D.C: World Bank Group.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/171921543522923182/The-Challenge-of-Inclusive-Education-in-Sub-Saharan-Africa>

-
- ii Protocol to the African Charter on Human and Peoples' Rights on the Rights of Persons with Disabilities in Africa.
https://eaccess.s3.amazonaws.com/media/attachments/resources_mainresource/556/AU_Protocol%20on%20the%20Rights%20of%20Persons%20with%20Disabilities_E.PDF
- iii Ibid.
- iv Plan International (2013). Outside the Circle A research initiative by Plan International into the rights of children with disabilities to education and protection in West Africa, p.8.
<https://plan-international.org/publications/outside-circle>
- v UNESCO (2015) Global Monitoring Report Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
- vi UIS (2017) Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries; Mizunoya et al (2015). Towards Inclusive Education - The impact of disability on school attendance; UNGEI & Leonard Cheshire (2017). Still left behind: Pathways to inclusive education for girls.
http://www.ungei.org/Still_Left_Behind_Full_Report.PDF
- vii Mizunoya, S., Mitra, S., & Yamasaki, I., (2018) Disability and school attendance in 15 low- and middle-income countries World Development, Volume 104, April.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.12.001>, p.388
- viii Global Partnership for Education (PME) (2018). Disability and Inclusive Education A Stocktake of Education Sector Plans and PME-Funded Grants, p.20.
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-07-PME-disability-working-paper.pdf>, p.1.
- ix Mizunoya, S., Mitra, S., & Yamasaki, I., (2018) Disability and school attendance in 15 low- and middle-income countries World Development, Volume 104, April.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.12.001>, p.394
- x Sightsavers (2017). Gender and disability assessment and research in Sierra Leone. Siobhan Foran, p.1
- xi Costing Equity: the case for disability responsive financing, p.4. <https://www.light-for-the-world.org/costing-equity-report-iddc>
- xii Buckup, S., (2009) The Price of Exclusion: The Economic Consequences of Excluding People with Disabilities from the World of Work, Employment Working Paper No. 43 (Geneva, ILO, 2009), p.43.
https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_119305/lang--en/index.htm
- xiii Art. 24.2 (a), CRPD
- xiv Art. 24.2 (a), CRPD
- xv Unicef, Webinar 8 - Technical booklet 1 Financing of inclusive education, p.10,
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%208%20-%20FINAL_0.pdf (Document consulted on October 16, 2019).
- xvi UIS UNICEF joint report, All children in school by 2015 Global initiative on out-of-school children Regional Report for West and Central Africa, 2015:
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/out-of-school-children-west-central-africa-regional-report-education-2014-en.pdf>
- xvii PME Webinar Series (2019). Improving EMIS data on Inclusive Education to Effectively Monitor SDG4, Friedrich Huebler, ISU. <https://www.globalpartnership.org/events/webinar-improving-emis-data-inclusive-education-effectively-monitor-sdg-4>
- xviii UNICEF's 2018 Strategic Monitoring Questions (SMQ): Country working on EMIS in relation to children with disabilities
- xix UNICEF's 2018 Strategic Monitoring Questions (SMQ): Country working on EMIS in relation to children with disabilities

-
- xx PME (2019a). Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper: Meeting Data Challenges in Education - <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-15-kix-data-final-english.pdf>
- xxi PME (2019b). Outcomes of the Education Data Solutions Roundtable. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-09-18-PME-drt-report-web.pdf>
- xxii Plan International (2013), op. cit.
- xxiii UNCRPD General Committee (2016) General Comment No. 4 (Article 24) <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- xxiv HI (2018). Politique institutionnelle - La politique Handicap, Genre et Âge d'Humanité & Inclusion, p.7 https://hi.org/sn_uploads/document/pi01_handicap_genre_age_2019-03-05_12-02-42_247.pdf
- xxv United Nations Human Rights Council, Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, "Thematic Study on the right of persons with disabilities to education", A / HRC / 25/29, 18 December 2013. <https://digitallibrary.un.org/record/766731?ln=en>
- xxvi Institute of Development Studies (2018) Assistive technologies in developing countries. Brigitte Rohwerder. DFID Knowledge for Development Helpdesk Report, 1st March. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5af976ab40f0b622d4e9810f/Assistive_technologies_in_developing-countries.pdf
- xxvii IDDC (2016), op. cit.
- xxviii Groce, N., Kett, M. (2014): Youth with Disabilities: Working Paper 23, LCD, UCL London. https://www.academia.edu/30573198/Youth_with_Disabilities_Working_Paper_23
- xxix Save the Children (2020), COVID-19 Impact on African Children: How to Protect a Generation at Risk. Pan-African Policy Paper. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/pan_african_policy_paper_8th_june_-_final%20%281%29.pdf
- xxx Danielle Tan. Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest. La situation éducative en question – Livret de Synthèse. Lyon : Humanité & Inclusion, 2020. <https://genrehandicapao.hubside.fr/>
- xxxi UNESCO, (2019) op. cit. p.3
- xxxii UNESCO & UN Women (2017). Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire. Orientations mondiales. http://www.ungei.org/Guidance_French.pdf
- xxxiii UNGEI & Leonard Cheshire (2017).
- xxxiv UNGEI & Leonard Cheshire (2017).
- xxxv Handicap International & CME (2015). Égalité des droits – Égalité des chances : L'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap, Jo Walker, p.6 http://campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity_WEB_FR.pdf
- xxxvi UNESCO (2005), Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All
- xxxvii Wodon et al., op. cit. (2018), p.17.
- xxxviii Wodon et al., op. cit. (2018)
- xxxix Leonard Cheshire, op. cit. (2019)
- xl Plan International (2017). Let Me Decide and Thrive. Global discrimination and exclusion of girls and young women with disabilities. <https://plan-uk.org/file/let-me-decide-and-thrive-global-discrimination-and-exclusion-of-girls-and-young-women-with/download?token=GxJo5nuB>
- xli IASC (2019) Guidelines for the Inclusion of Persons with Disabilities in Humanitarian Action <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-team-inclusion-persons-disabilities-humanitarian-action/documents/iasc-guidelines>

-
- ^{xliii} UNHCR (2019) Working with Person's with Disabilities in Forced Displacement. [:https://www.unhcr.org/4ec3c81c9.pdf](https://www.unhcr.org/4ec3c81c9.pdf). Visited on 22 July 2019.
- ^{xliiii} David Nosworthy (2001), Questions spécifiques Handicap. Action for the Rights of Children & UNHCR. <https://www.unhcr.org/fr/4b151b7be.pdf>
- ^{xliv} Unicef (2018). Children with disabilities in situations of armed conflict: Discussion Paper, Edward Thomas, p.8
- ^{xlv} PME (2020). **COVID-19 AF Response: Mitigation and Recovery Thematic Grant Allocation**, https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/20200827_Summary%20Report_COVIDcoding.pdf
- ^{xlvi} Save the Children (2020), Save our education, <https://www.savethechildren.net/save-our-education-report/>
- ^{xlvii} Save the Children (2020), COVID-19 Impact on African Children: How to Protect a Generation at Risk. Pan-African Policy Paper. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/pan_african_policy_paper_8th_june_-_final%20%281%29.pdf
- ^{xlviii} Leonard Cheshire, 2019, p.24
- ^{xlix} PME (2018), op. cit. pp.12-15
- ^l PME (2018), op.cit. p.45
- ^{li} The Washington Group (WG) questions are targeted, individual functioning questions designed to *provide a quick way to collect data with minimal additional costs, allowing for breakdown by disability status*.
- ^{lii} PME (2020). KIX Global Projects. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-KIX-global-grants-portfolio.pdf>
- ^{liii} Humanity & Inclusion (2018). Background paper on inclusive education for children with disabilities Pan-African Conference on Education (PACE) (Kenya 25 - 27 April), p.4
- ^{liv} Salamanca Declaration and Framework for Action https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_eng
- ^{lv} African Union Agenda 2063 <https://au.int/en/agenda2063/overview>
- ^{lvi} <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- ^{lvii} UNESCO (2016) **Global Education Monitoring: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all p.428**
- ^{lviii} UNESCO (2016) "Aid to education has gone down", April 25, 2016, <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/04/25/aid-to-education-has-again-gone-down/> (accessed September 2, 2019).
- ^{lix} IDDC (2016) op.cit. p.13
- ^{lx} Le PME désigne les entités qui coordonnent l'aide au développement et la démarche de concertation autour des politiques les Groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE). Les GPLE sont au cœur de toutes les étapes du cycle de planification de l'éducation, de l'analyse sectorielle jusqu'à l'évaluation. Ils sont pilotés par les gouvernements et soutenus par les partenaires de l'éducation tels que les organisations bi et multilatérales, de la société civile, du secteur privé, ainsi que les fondations. Les GPLE visent à encourager un dialogue inclusif et transparent autour des politiques d'éducation des pays et aident les gouvernements à élaborer, mettre en œuvre et assurer le suivi évaluation des plans nationaux établis pour le secteur de l'éducation. <https://www.globalpartnership.org/content/how-PME-works-partner-countries>
- ^{lxi} PME (2018). Disability and Inclusive Education A Stocktake of Education Sector Plans and PME-Funded Grants, p.8 <https://www.globalpartnership.org/content/disability-and-inclusive-education-stocktake-education-sector-plans-and-PME-funded-grants>

-
- ^{lxii}Handicap International & CME (2015). Égalité des droits – Égalité des chances : L'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap, Jo Walker, p6
http://campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity_WEB_FR.pdf
- ^{lxiii}UNESCO (2005), Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All
- ^{lxiv} Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities, page 11

Nous travaillons avec des partenaires dans les pays à revenu faible ou intermédiaire pour éliminer la cécité évitable et promouvoir l'égalité des chances des personnes en situation de handicap.

www.sightsavers.org