



LES DÉFIS LIÉS À L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPÉS AU BURKINA FASO : FAITS ET EXPÉRIENCES VÉCUES

THE CHALLENGES RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN BURKINA FASO: FACTS AND EXPERIENCES

¹WAYACK-PAMBE Madeleine

¹Maître-Assistant en Démographie,
Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP),
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso),
wayack_madeleine@yahoo.fr

WAYACK-PAMBE Madeleine. Les défis liés à l'inclusion scolaire des enfants handicapés au Burkina Faso : Faits et expériences vécues. *Revue Espace, Territoires, Sociétés et Santé*, 2 (4), 142-154. [En ligne] 2019, mis en ligne le 30 Décembre 2019, consulté le 2019-12-29 07:11:55, URL: <https://retssa-ci.com/index.php?page=detail&k=72>

Résumé

Malgré les efforts du gouvernement burkinabè pour inclure les personnes handicapées dans le système éducatif, un grand nombre d'entre elles restent encore en marge de l'école.

L'objectif de cet article est de mettre en lumière les facteurs qui freinent l'inclusion scolaire des enfants handicapés au Burkina Faso. Les données mobilisées proviennent d'une étude biocomportementale mixte quantitative et qualitative réalisée en 2017 dans quatre régions du Burkina Faso sur la vulnérabilité des personnes handicapées face au VIH/Sida. Les analyses statistiques révèlent une situation en

matière d'éducation des personnes handicapées précaire, même si des évolutions positives s'observent dans les plus jeunes générations, à savoir les 15-24 ans. Les discours des participants font certes ressortir un accès des enfants handicapés à l'école ordinaire, mais toutefois jalonné d'obstacles qui se trouvent aussi bien dans leur environnement familial que dans le milieu scolaire. Au niveau des familles, le refus de scolariser les enfants est surtout lié à l'incapacité de prendre en charge les coûts logistiques induits par cette scolarisation. Sur l'école, l'hostilité des directeurs et l'inadaptation des pratiques pédagogiques sont les plus évoquées. Pour réussir, les politiques qui visent l'inclusion scolaire doivent au préalable, apporter des aménagements substantiels à l'école : au niveau logistique, institutionnel, et dans la formation du personnel enseignant et encadrant à des pratiques pédagogiques inclusives.

Mots clés : Éducation inclusive, école, scolarisation, personnes handicapées, Burkina Faso

Abstract

Notwithstanding the efforts made by Burkina governments to include people with disabilities

in the educational system, a large number of them are still to the school margins. The aim of this paper is to highlight the factors that hamper disabled children's school inclusion in Burkina Faso on the basis of their own past and present experiences with schools. We assume that the information provided by people with disabilities on barriers they encountered in their relationship with school can assist in anticipating possible problems in achieving inclusive education policies. The data used are taken from behavioral surveys both quantitative and qualitative, carried out in 2017 as part of a broader study addressing the vulnerability of people with disabilities to HIV/AIDS in Burkina Faso's four regions. Statistical analysis indicate that schooling of children with disabilities is still precarious, although the situation is improving for younger generations. Qualitative findings revealed that children with disabilities access to mainstream schools are fraught with obstacles in their home environment as well as in the school environment. Where families are concerned, refusal to enroll disabled children is often linked to an inability to bear the undue logistical costs of such schooling. About the school, direct hostility of principals and the inadequacy of teaching practices are the most mentioned. In order to succeed, policies aimed at school diversity between children with and without disabilities must first make substantial adjustments in terms of logistics, at corporate level and in staff training in inclusive pedagogic practices.

Keywords: Inclusive education, school, schooling, disabled children, Burkina Faso

INTRODUCTION

L'inclusion sociale des personnes handicapées est une préoccupation constante des politiques de développement du Burkina Faso. Déjà en 1986, une première ordonnance, la Zatu n°86-005, proposait des mesures sociales spécifiques destinées aux personnes handicapées. Notamment, elle leur accordait : une priorité à l'inscription dans les

établissements scolaires et professionnels, le recul de la limite d'âge pour la participation aux examens, l'octroi de bourses et l'autorisation de deux redoublements. En 2010, cette loi était remplacée par la loi n°12 portant sur la protection et la promotion des droits des personnes handicapées (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2010). Elle était complétée en 2012 par deux décrets portant sur l'adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées, l'un en matière de formation professionnelle, d'emploi et des transports (Présidence du Faso, 2012, décret n°2012-829), et l'autre en matière de santé et d'éducation (Présidence du Faso, 2012, décret n°2012-828). Ces derniers textes mettaient ainsi le pays en adéquation avec les évolutions et les engagements pris aux niveaux régional et international sur l'inclusion sociale des personnes handicapées. Ils témoignaient aussi de la volonté du pays d'améliorer le niveau d'éducation de sa population. Cette volonté se matérialisait par la ratification de textes pour promouvoir l'éducation pour tous, à savoir : la déclaration de Jomtien 1990, Dakar 2000, et plus récemment de l'éducation inclusive. La question scolaire est ainsi au cœur des politiques d'inclusion des personnes handicapées. La loi n°12 garantit dans ses articles 9 et 10, l'éducation inclusive dans tous les établissements et à tous les niveaux d'enseignement, ainsi que des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Sa mise en application a conduit à l'élaboration de la Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI) en 2015 pour cinq ans. Son objectif est de favoriser le développement de l'éducation inclusive dans le pays. Avec ce dispositif, le Burkina Faso cherche à garantir la présence des enfants handicapés dans les structures d'enseignement ordinaires, à soutenir leur réussite scolaire et leur insertion sociale, en s'assurant qu'ils prennent part positivement et effectivement à la vie de

l'école (S. Ebersold, E. Plaisance, et C. Zander, 2016, p. 10). En effet, la scolarisation des enfants handicapés dans le cadre de l'école ordinaire suppose aussi bien leur intégration physique que sociale, de même qu'une transformation dans la pédagogie (S. Thomazet, 2008, p. 134), afin que l'école corresponde structurellement et pédagogiquement aux besoins de tous les enfants.

Selon les données du recensement général de la population et l'habitat (RGPH, 2006), le Burkina Faso comptait 168 094 personnes déclarées comme présentant un handicap, soit 1,2% de la population totale du pays (INSD, 2009, p. 20). Parmi les personnes recensées comme présentant un handicap, 12,7% avaient été scolarisées dont 14,6% en milieu rural et 85,4% en milieu urbain, et 15,8% chez les hommes pour 9,3% chez les femmes. Chez les enfants âgés de 12-17 ans, seulement 24,5% étaient scolarisés avec 48,1% pour le milieu urbain et 18,6% pour le milieu rural (INSD, 2006, p. 72). Concernant l'exercice d'une activité économique, 43,5% des personnes handicapées déclaraient être occupées, soit 46,3% en milieu rural contre 32,2% en milieu urbain (INSD, 2009, p. 20).

L'inclusion sociale des personnes handicapées est le façonnement de la société afin qu'elle réponde à leurs besoins de la même manière qu'elle répond à ceux de ses autres membres (C. Dufour, 2004, p. 46). Elle consiste à la mise en œuvre de mesures concrètes qui assurent la participation sociale des personnes handicapées, à savoir des mesures d'accommodement, d'élimination d'obstacles ou encore de pratiques non discriminatoires (C. Généreux, 2004, p. 65). Les informations ci-dessus montrent à l'évidence une faible participation des personnes handicapées à la vie de la société au Burkina Faso, notamment pour ce qui est de l'acquisition d'un capital humain à travers la scolarisation et dans la contribution à la production des biens. Il est

fort probable que cette situation de faible employabilité en milieu urbain notamment, s'explique aussi par une insuffisance de compétences chez les personnes handicapées pour occuper des emplois salariés. En effet, l'absence d'éducation scolaire est une des dimensions de l'exclusion sociale des enfants et des jeunes. T. Burchardt (1999) cité par J. Morris, 2001, p. 163) note ainsi que l'absence d'instruction ôte l'opportunité de développer des compétences et des connaissances qui permettent de jouer un rôle socialement utile plus tard dans la vie. La non-socialisation avec des pairs prive de la capacité de prendre des décisions éclairées et de participer de façon conséquente aux choix concernant sa propre vie.

L'inclusion sociale effective des personnes handicapées à travers l'éducation demande des actions plus systématiques. Cela peut être la mise en place d'interventions spécifiques telles que la collaboration avec l'enseignant.e, l'entraide entre pairs ou encore l'adaptation des programmes, afin de générer des bénéfices substantiels dans la socialisation et les acquis scolaires des deux groupes d'enfants (C. H. Kennedy, S. Gushing, et T. Itkonen, 1997, p. 16). Étant donné l'orientation des politiques éducatives burkinabè vers l'éducation inclusive, il importe d'avoir une bonne connaissance des conditions qui permettent leur réussite, et donc un développement accru de la recherche sur le sujet. Cela nécessite également que l'opinion des personnes concernées soit prise en compte dans la recherche, pour guider les politiques qui leurs sont destinées avec des informations appropriées, et définir des stratégies optimales pour leur inclusion scolaire et sociale (C. H. Kennedy, S. Gushing, et T. Itkonen, 1997, p. 2)

Cet article veut contribuer aux connaissances sur l'inclusion scolaire des personnes handicapées. Il vise un double objectif. Le premier est de dresser la situation scolaire des

personnes handicapées au Burkina Faso à partir de données statistiques. Le second est d'expliquer ces résultats statistiques en s'appuyant sur les discours des personnes handicapées âgées entre 15 ans et 62 ans concernant leurs expériences de l'école, à savoir leur (non)scolarisation et/ou leur vécu de la scolarité. Le postulat fait ici est que les expériences passées de la relation avec l'école décrites par les personnes handicapées peuvent aider à anticiper les difficultés éventuelles dans la concrétisation du concept d'éducation inclusive, à travers les informations que ces personnes fournissent sur les facteurs qui ont freiné leur scolarisation quand ils étaient enfants. Cette connaissance est importante pour l'amélioration des politiques et programmes d'éducation inclusive présentes et à venir, afin qu'elles intègrent mieux les besoins spécifiques des enfants handicapés. En effet, comme le mentionne C. Prado (2014, p. 52), « une politique inclusive est inévitablement une politique d'anticipation des changements et des mouvements sociétaux. C'est donc une politique basée sur la connaissance et sur la recherche ».

La suite de l'article se structure ainsi : après avoir détaillé la méthodologie de l'étude dans la section suivante, nous présentons les résultats issus des analyses des données, puis la discussion de ces résultats, et pour finir la conclusion.

1. METHODOLOGIE

Les données mobilisées pour cet article sont issues d'une étude biocomportementale sur la vulnérabilité des personnes handicapées face au VIH/Sida. Elles proviennent de deux enquêtes comportementales réalisées en 2017 dans quatre régions du Burkina Faso, à savoir le Centre, le Centre-est, le Centre-ouest et les Hauts-Bassins. Ces régions ont été sélectionnées sur la base de la prévalence du VIH et du nombre de personnes handicapées

qui y avaient été recensées lors du RGPH de 2006.

1.1. Données quantitatives

Les données quantitatives proviennent d'une enquête par échantillonnage stratifié, avec comme strate la région administrative. Un sondage en grappes à deux degrés a été réalisé pour chaque strate, soit : 1) le tirage des unités primaires (Zones de dénombrement) ; et 2) le recensement des unités secondaires (les ménages). Les personnes handicapées ont été identifiées dans les ménages à partir du questionnaire court du Washington Group. Les critères d'inclusion des participants étaient :

- a) avoir un âge compris entre 15 et 69 ans ;
- b) avoir une limitation fonctionnelle de degrés 3 ou 4 à au moins un des six domaines de limitations fonctionnelles définis dans le questionnaire court du Washington Group (WG) ;
- c) et de consentir à participer à l'étude.

Ces données ont été collectées à l'aide de tablettes numériques et transférées sur le logiciel SPSS pour les analyses. Au total, 978 personnes présentant des limitations fonctionnelles ont été identifiées comme handicapées et 973 (99,5%) ont consenti à participer à l'enquête.

1.1.1. Variables de l'étude

La variable dépendante est le niveau de scolarisation. Elle est appréhendée à partir de la question « quel est le niveau le plus élevé que vous avez atteint dans vos études ? ». Elle se décline en cinq modalités « aucun » « primaire » « secondaire premier cycle » « secondaire second cycle » et « supérieur ».

Trois variables indépendantes décrivant les caractéristiques sociodémographiques des enquêtées ont été retenues. Il s'agit d'abord de la limitation fonctionnelle. Elle définit le type de handicap et se décompose en sept types : « vision », « audition », « mobilité », « cognition », « intellect », « communication » et « polyhandicap ». Cette dernière modalité rassemble les personnes ayant déclaré au moins deux limitations fonctionnelles. Pour des

questions d'effectifs et de cohérence, les modalités relatives aux limitations de cognition, d'intellect et de communication ont été regroupées en une seule modalité « cognition/communication ». L'âge obtenu à partir de la question « quel âge avez-vous ? » est initialement une variable continue en années révolues. Cette variable a été regroupée en cinq catégories dont « 15-24 ans », « 25-34 ans », « 35-44 ans », « 45-54 ans » et « 55 ans et plus ».

1.1.2. Méthode d'analyse des données quantitatives

Une analyse descriptive a été appliquée aux données quantitatives en utilisant le logiciel STATA (version 14). Elle a consisté en un calcul des fréquences et des proportions, avec le cas échéant l'établissement de mesures d'associations. L'analyse descriptive avait pour but dans un premier temps de distinguer les régions selon le type de limitation fonctionnelle qui y prévaut parmi les personnes handicapées enquêtées. Il s'agissait ensuite de mettre en évidence les différences de scolarisation entre les personnes handicapées selon le type de limitation fonctionnelle et selon l'âge.

1.2. Données qualitatives

Les données qualitatives proviennent de quatre discussions de groupes avec des femmes et quatre autres avec des hommes dans les quatre régions de l'étude en 2017. Le nombre total de participant.es pour chaque sexe était de 27, avec en moyenne sept personnes par groupe de discussion, pour un minimum de six et un maximum de huit personnes. Les discussions de groupe ont été réalisées en milieu rural (20 femmes et 13 hommes) et urbain (sept femmes et 14 hommes) des quatre régions de l'étude, soit deux par région.

Les participant.es présentaient différents types de handicaps : auditif, visuel, moteur, albinisme, intellectuel. Tous les participant.es ont été recruté.es par les organisations de personnes handicapées (OPH). Vingt-cinq (25) femmes étaient membres d'une OPH et 19 hommes. Toutes les discussions ont eu lieu dans des locaux mis à disposition par les OPH,

excepté pour deux dont l'une a eu lieu dans la salle de classe d'un lycée et l'autre dans une maison louée dans un village. Le recours à un interprète en langage des signes a été fait pour certaines discussions. La durée moyenne d'une discussion était d'environ deux heures. Avant chaque discussion, il était expliqué individuellement à chaque participant.e, les objectifs de l'étude, la nature et l'organisation de la séance, la manière dont l'anonymat et la confidentialité étaient pris en compte.

L'équipe de collecte de données était constituée de deux femmes et deux hommes doté.es d'une solide formation en recherche qualitative et formé.es sur la méthodologie spécifique de l'étude et les aspects éthiques. Les données ont été collectées avec des enregistreurs numériques avec l'accord des participant.es. Ces données ont été transcrites directement en français. Toutes les transcriptions ont été lues plusieurs fois par la chercheuse en charge du volet qualitatif, puis transférées dans le logiciel Nvivo 11 pour une analyse thématique.

2. RESULTATS

2.1. Résultats de l'analyse statistique descriptive

Parmi les 973 personnes recensées comme présentant une limitation fonctionnelle handicapante, 58,5% étaient de sexe féminin, 41,5% de sexe masculin. Par ailleurs 37,1 vivaient en milieu rural et 62,9% en milieu urbain.

La distribution selon le type de limitation fonctionnelle et la région (Tableau n°1) montre une prépondérance des personnes handicapées enquêtées dans les régions du Centre et du Centre-Ouest. Si l'on exclut le polyhandicap, la région du Centre-Est est celle qui a les proportions les moins élevées dans l'ensemble. On constate également une variation statistiquement significative entre régions pour ce qui est des limitations fonctionnelles dues à

la mobilité et à l'audition. C'est dans la région des Hauts-Bassins que l'on a le plus de personnes ayant une limitation fonctionnelle auditive (38,1%) suivie de celle du Centre (27,6%) et du Centre-Ouest (23,8%). Concernant la limitation fonctionnelle liée à la

mobilité, elle est plus élevée en proportion dans la région du Centre-Ouest (33,2%), suivie de la région du Centre (30,6%). La distribution par régions pour les autres types de limitations fonctionnelles se révèle statistiquement non significative.

Tableau n°1 : Répartition des personnes handicapées enquêtées selon le type de handicap et la région

Type de limitation fonctionnelle	Centre	Centre-Ouest	Centre-Est	Haut bassin	Total
Vision ns	46,7 (122)	33,7 (88)	10,3 (27)	09,2 (24)	100,0 (261)
Audition **	27,6 (29)	23,8 (25)	10,5 (11)	38,1 (40)	100,0 (105)
Mobilité ***	30,6 (117)	33,2 (127)	18,3 (70)	18,0 (69)	100,0 (383)
Cognition/Communication ns	25,6 (20)	38,5 (30)	15,4 (12)	20,5 (16)	100,0 (78)
Polyhandicap ns	29,5 (43)	30,8 (45)	27,4 (40)	12,3 (18)	100,0 (146)

Source : Étude biocomportementale sur la vulnérabilité des personnes handicapées face au VIH/Sida, Burkina Faso, IRSS/CNRST-HI 2017.

Seuil de significativité statistiques : *=5% ; **=1% ; ***1% et ns= non significatif

Pour ce qui est de la relation entre le niveau d'instruction et le type de handicap (Tableau n°2), on constate globalement qu'à l'exception des personnes ayant une limitation auditive, la majorité des personnes handicapées n'a jamais fréquenté l'école. Les personnes ayant une limitation fonctionnelle auditive sont ainsi les seules qui ont majoritairement fréquenté une structure formelle d'enseignement. Le pourcentage de ceux et celles dans ce groupe qui sont sans instruction est en effet de 39,1%. En revanche, parmi les personnes qui ont un handicap moteur, 60,3% n'ont jamais été scolarisées. Ce pourcentage est de 52,5% parmi celles qui ont un handicap visuel. Par ailleurs, bien que les résultats se révèlent non significatif, c'est parmi les personnes polyhandicapées, et dans une moindre mesure celles qui ont un handicap cognitif, intellectuel

ou communicationnel, que l'on retrouve les plus grandes proportions d'individus dans la catégorie « sans instruction », soit respectivement, pour les deux groupes, 76,3% et 70,3%. L'examen selon le niveau d'études atteint pour les personnes ayant été scolarisées montre que les personnes qui ont un handicap visuel sont celles qui poursuivent le plus longtemps leurs études. Près de 5% d'individus de ce groupe ont un niveau d'instruction égal au niveau d'enseignement supérieur, alors que ce n'est le cas que pour 2,4% des personnes qui ont un handicap moteur, 0,9% pour celles qui ont un handicap auditif et 0,6% pour les personnes polyhandicapées. On note qu'aucune personne présentant un handicap cognitif, intellectuel ou communicationnel n'a déclaré avoir ce niveau d'instruction.

Tableau n°2 : Niveau d'instruction (en pourcentage) des personnes handicapées enquêtées selon le type de handicap

Type de handicap	Primaire	Secondaire (1er cycle)	Secondaire (2nd cycle)	Supérieur	Aucun	Total
Vision **	24,5 (64)	12,3 (32)	6,1 (16)	4,6 (12)	52,5 (137)	100,0 (261)
Audition ***	42,9 (45)	12,4 (13)	4,8 (05)	0,9 (01)	39,1 (41)	100,0 (105)
Mobilité ***	23,8 (91)	8,9 (34)	4,7 (18)	2,4 (09)	60,3 (231)	100,0 (383)
Cognition/Communication ns	15,4 (12)	10,3 (08)	3,9 (03)	-	70,5 (55)	100,0 (78)
Polyhandicap ns	15,1(22)	6,9 (10)	0,7 (01)	0,7 (01)	76,7 (112)	100,0 (146)

Source : Étude biocomportementale sur la vulnérabilité des personnes handicapées face au VIH/Sida, Burkina Faso, IRSS/CNRST-HI 2017.

Seuil de significativité statistiques : *=5% ; **=1% ; ***1% ; ns= non significatif

La répartition des personnes handicapées enquêtées selon le groupe d'âge et le niveau d'instruction (Tableau n°3) permet de constater les progrès en matière d'éducation qui ont eu cours au Burkina Faso ces dernières décennies. On observe ainsi une diminution de la proportion des personnes non instruites au fur et à mesure que l'âge diminue. Moins d'un tiers des personnes du groupe d'âge des 15-25 ans a déclaré n'avoir aucun niveau d'instruction (31,8%), et moins de la moitié chez les groupes d'âges 25-34 ans (47,1%) et 45-54 (46,6%). En revanche, dans les groupes d'âges 45-54 ans et 55 ans et plus, les proportions de personnes n'ayant aucune instruction sont de 75,8%. On constate également que c'est uniquement dans le groupe d'âge le plus jeune que la proportion

totale de ceux qui ont un niveau d'instruction au-delà du primaire est la plus élevée. Dans les autres groupes d'âges, la proportion de personnes instruites se concentre dans le primaire. Enfin, alors que très peu de personnes ont accédé à l'université dans les groupes d'âges de plus de 35 ans, ils sont en proportion plus nombreux à y être allés dans les deux groupes d'âges les plus jeunes. Ainsi, 6,1% des personnes handicapées enquêtées du groupe d'âge 25-34 ans et 4,1% du groupe d'âge 15-24 ans ont un niveau d'instruction équivalent au supérieur. On peut d'ailleurs supposer que la plus faible proportion dans le groupe le plus jeune s'explique par le fait qu'une partie de ces personnes fréquente encore dans les cycles d'enseignements secondaires.

Tableau n°3 : Niveau d'instruction (en pourcentage) des personnes handicapées enquêtées selon le groupe d'âge

Groupe d'âge	Primaire	Secondaire (1er cycle)	Secondaire (2nd cycle)	Supérieur	Aucun	Total
15-24 ns	25,0 (37)	25,7 (38)	13,5 (20)	4,1 (06)	31,8 (47)	100,0 (148)
25-34 ***	29,7 (46)	11,6 (18)	5,2 (08)	6,1 (10)	47,1 (73)	100,0 (155)
35-44 **	35,4 (63)	11,2 (20)	5,1 (09)	1,7 (03)	46,6 (83)	100,0 (178)
45-54 *	16,3 (29)	3,9 (07)	2,8 (05)	1,1 (02)	75,8 (135)	100,0 (178)
55 et plus ***	18,8 (59)	4,5 (14)	0,32 (01)	0,6 (02)	75,8 (238)	100,0 (314)

Source : *Étude biocomportementale sur la vulnérabilité des personnes handicapées face au VIH/Sida, Burkina Faso, IRSS/CNRST-HI 2017.*

Seuil de significativité statistiques : * = 5% ; ** = 1% ; *** = 1% et ns = non significatif

Les analyses statistiques révèlent donc une situation en matière d'éducation des personnes handicapées qui demeure précaire, même si des évolutions positives s'observent dans les plus jeunes générations. Il est intéressant de voir comment les discours des personnes handicapées sur leur rapport passé ou présent à l'école ainsi que sur leur vécu de l'école permettent de comprendre ces résultats.

2.2. Résultats des analyses des données qualitatives

Les discours des participant.es et leurs relations avec l'école sont analysés à travers la notion d'accessibilité pédagogique définie par E. Plaisance (2013, p. 225). La notion

d'accessibilité pédagogique implique que pour parvenir à une éducation réellement inclusive, il faut aller au-delà du seul accès physique des enfants handicapé.es dans le système éducatif. Il faut également s'assurer de leur pleine participation à l'école, de leur progression et accès à tous les niveaux d'enseignements, mais aussi s'intéresser aux processus internes de fonctionnement des institutions y compris de ce qui se passe dans les salles de classes. L'accessibilité pédagogique comprend donc « l'ensemble des pratiques qui ouvre aux élèves en situation de handicap les conditions de leur développement optimal » (p. 225).

2.2.1. La première barrière d'accès à l'école des enfants handicapé.es : le refus de la communauté

Une des barrières majeures qu'ont mentionnées les participant.es aux groupes de discussion concernant leur accès à l'école est le refus de l'entourage immédiat de les inscrire à l'école. Ce refus se fonde sur la difficulté qu'ont les personnes qui les entourent de les voir comme des enfants normaux, prometteurs, sur lesquels il est possible d'investir. L'« inutilité » de scolariser un enfant handicapé est revenue de façon récurrente dans les discussions, même chez les personnes qui ont-elles-mêmes été scolarisées. Le fait de ne pas mettre un enfant handicapé à l'école est courant et largement accepté dans la communauté, ce qui amène certain.es participant.es à attribuer cette pratique à la tradition.

« Selon la tradition, comme on est handicapée on n'a pas eu la chance de fréquenter. On est resté comme ça, on n'est pas allé à l'école. Tu ne peux rien dire. En ce moment, toutes les personnes handicapées ne partaient pas à l'école. Envoyer un handicapé à l'école pour qu'il fasse quoi ? Tu ne peux rien faire, tu es obligé de t'asseoir à la maison et surveiller la cour » (Jeune femme handicapée des membres inférieurs, non scolarisée).

2.2.2. Un personnel enseignant et encadrant rétif à l'accueil des enfants handicapé.es dans les écoles ordinaires

Le mauvais accueil fait aux enfants handicapé.es dans les écoles par les enseignant.es et le personnel encadrant a été abondamment souligné par les participant.es, que ce soit lors de l'inscription à l'école ou pendant la dispensation des enseignements dans les classes. Les directeurs ou directrices d'école sont montré.es comme étant particulièrement réfractaires à recevoir des enfants handicapé.es dans leurs établissements. La violence dans les propos des directeurs, directrices ou des enseignant.es est

rapportée comme un élément perturbateur pouvant amener à l'abandon de l'école.

« Souvent les professeurs disent que "tu sais que tu es sourd et tu viens faire quoi à l'école ? « Reste à la maison ! Ici ce n'est pas le lieu des sourds ! ». J'ai pleuré jusqu'à abandonner l'école. Ce n'est pas par plaisir, c'était à cause de la honte. Il y'a des moments où tu ne sais même pas comment faire pour copier les leçons » (Jeune femme de 21 ans, handicap auditif, a abandonné l'école en classe de 1^{ère}).

Le refus d'accueillir des enfants handicapé.es dans les écoles ordinaires demeure d'actualité, malgré les lois et mesures gouvernementales prises en matière d'éducation inclusive.

« Sinon par exemple, le gouvernement a dit que, que l'enfant handicapé a droit à l'éducation. Tu pars avec ton enfant handicapé, tu l'amènes à l'école pour l'inscrire, le directeur de l'école même refuse ton enfant. Ça là, tu vas aller dire à qui ? » (Femme de 35 ans, albinos, ayant un enfant handicapé).

Cette posture du personnel enseignant et des équipes encadrantes s'inscrit selon les participant.es dans un contexte social où la personne handicapée est perçue comme un être inférieur. Ce stéréotype conduit à des discriminations envers les enfants handicapé.es à l'école, comme par exemple de ramener à la baisse leurs notes scolaires, s'ils ou elles se révèlent meilleur.es que leurs camarades sans handicap. Ceci afin de préserver l'image de l'établissement.

« On a dit éducation inclusive, on va te dire que les enfants normaux, eh, comment on dit ? Les enfants valides et les enfants handicapé.es sont dans une même classe. Et l'enfant handicapé est premier. Le directeur de l'école dit: "si l'enfant handicapé reste premier, ils vont dire que lui son école ne travaille pas" que donc c'est l'enfant valide qui doit être premier et on va classer les autres là" » (Jeune

filles de 25 ans, handicapées visuelles, élèves en classe de troisième).

2.2.3. L'absence de moyens logistiques : un autre frein majeur à l'inclusion scolaire des élèves handicapés

Les participant.es ont également insisté sur le manque de moyens logistiques tels que l'indisponibilité de moyens de transports spécifiques, des infrastructures scolaires et des pratiques pédagogiques inadaptées, comme étant des facteurs qui avaient concouru, soit à un abandon scolaire précoce, soit à des difficultés dans leur parcours scolaire.

« À l'école c'est vraiment difficile. Nous les sourds-muets, quand les enseignants parlent, nous n'entendons pas. On est obligé de demander qu'ils reprennent » (Jeune femme de 21 ans, handicapée auditive, a abandonné l'école en classe de 1^{ère}).

« Même au niveau de l'école, j'ai eu des problèmes. Lorsque j'étais à l'école primaire, on allait me déposer et par la suite, j'ai connu le chemin moi-même donc j'y allais seul. Lorsque je suis arrivé au collège, pour avoir quelqu'un pour m'accompagner, c'était difficile. Alors que vous savez qu'au collège l'absence compte. On me dit que tes amis vont à l'école seul et toi tu es là, tu veux qu'on t'accompagne, vraiment j'ai souffert » (Jeune homme 25 ans, handicapé visuel).

Un participant a mentionné la stigmatisation et le harcèlement par les pairs comme source de violences, et une autre la non-coopération en classe des camarades non handicapés.

« Mais quand on m'a inscrit, il y a d'autres qui me dérangent, qui viennent soulever mes habits pour voir ce qu'il y a à l'intérieur. Nous on a subi tout ça à l'école dépassé » (Homme de 36 ans, handicapé moteur).

2.2.4. Un souci d'apparaître comme les autres enfants

La connaissance de la stigmatisation dont font l'objet les personnes handicapées et son

intérieurisation peuvent également être la source d'une déscolarisation des enfants handicapés. Ceci est encore plus vrai pendant la période de l'adolescence où l'apparence est une dimension capitale dans la socialisation avec les pairs, surtout si le handicap s'est manifesté à ce moment de la croissance des enfants. C'est ainsi le cas de Bassel, devenu handicapé des membres inférieurs à l'âge de 13 ans, et qui était âgé de 16 ans au moment de l'enquête. Il dit ne pas rencontrer de problèmes avec ses amis (sous-entendu ici ses camarades d'école) avec lesquels il s'entend bien et avec lesquels il sort. Il dit cependant que son seul regret est qu'il ne peut pas poursuivre ses études. À la question de savoir pourquoi il ne peut pas aller à l'école alors qu'il peut sortir, il évoque son pied qui lui fait mal, et le fait qu'il ne pourrait pas tenir toute l'année. Mais sur l'insistance de l'enquêteur pour savoir pourquoi il ne pourrait pas continuer ses études, il évoque la peur du regard des autres.

« Bon je peux aller mais avec la canne. Je me sens mal de me voir comme cela. Quand je sors pour aller à l'école avec la canne, les gens me regardent bizarrement. C'est pour cela » (Bassel 16 ans, handicapé moteur).

3. DISCUSSION

L'objectif de cet article était de mettre en évidence la situation scolaire des personnes handicapées au Burkina Faso. Il s'agissait tout d'abord de faire un état de leur accès à l'école à partir de données statistiques, puis de dégager des éléments d'explication de cette situation dans leurs discours sur leur relation passée et présente avec l'école. Des études ont montré que pour réussir, les politiques destinées à des catégories spécifiques de population doivent prendre en compte l'opinion de ces personnes sur leur situation. Or les voix des personnes handicapées sont souvent ignorées dans les débats concernant l'inclusion sociale et ce qu'elle signifie concrètement pour elles (Bowes et Dar (2000) cités par Abott 2006, p. 276)). Le but ultime de l'article était de mettre en lumière les facteurs qui freinent l'inclusion scolaire des personnes

handicapées, selon le point de vue des concerné.es.

Les résultats statistiques montrent que l'accès à l'école des personnes handicapées au Burkina Faso, s'il s'est amélioré avec le temps, demeure un défi. Les proportions de cette population qui sont instruites demeurent faibles. Bien plus, la majorité des personnes handicapées qui sont passées par l'école se sont arrêtées au niveau de l'enseignement primaire. Ce résultat est conforme à ce qui a été trouvé dans des recherches faites dans d'autres contextes, qui montrent que l'accès à l'école des personnes handicapées s'amenuise au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement, à cause des présupposés d'incapacité qui pèsent sur elles (E. Plaisance, 2013, p. 224).

Il est possible que la faible scolarisation des personnes handicapées constatée dans cette ajoute à leur handicap fonctionnel, un handicap social, limitant par là leur possibilités d'inclusion sociale. La littérature scientifique indique en effet que l'école est pour un enfant, le cadre propice pour acquérir des valeurs positives et des savoirs relatifs à la santé, à la socialisation et à la citoyenneté (P. Russell 2003, p. 219). Elle dote les enfants de compétences et connaissances qui leur permettent d'accroître leur participation aux activités valorisantes de leur communauté comme exercer un emploi et d'avoir un réseau social plus élargi (S. Abbot et R. McCokey, 2006, p. 275). Aussi, ne pas scolariser ou scolariser insuffisamment les enfants handicapé.es est délétère pour leur inclusion sociale plus large. La maximisation des bénéfices de la scolarisation passe par leur accès à l'école ordinaire. Ils y acquièrent des compétences qui les aident à se forger des armes susceptibles de neutraliser les risques d'exclusion dans la société. Leurs interactions précoces avec des enfants non handicapé.es atténuent le poids culturel des préjugés et des représentations sociales négatives du handicap et obligent à porter un regard positif sur les personnes « non conformes » aux normes du paraître dans la société (S. Ebersold, et *al.*, 2016, p. 11). Cette éducation inclusive permet aussi d'améliorer les résultats scolaires des

enfants handicapé.es et d'accroître leur participation sociale (N. M. Ruijs, et T. T. D. Peetsma, 2009, p. 77).

Toutefois, de nombreuses études ont montré qu'une politique d'inclusion scolaire mal pensée et incorrectement mise en œuvre peut elle-même générer de l'exclusion (F. Bastide, 2011, p. 38). Placer les enfants handicapé.es dans des écoles ordinaires ne suffit pas à faire de l'inclusion, si on ne change pas l'organisation, les curricula, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement (C. Goodall et A. McKenzie, 2019, p. 501).

Or, les résultats des analyses des données qualitatives laissent voir un contexte social et scolaire très peu favorable à l'inclusion scolaire des enfants handicapés. C'est ce qu'il ressort des discours des personnes handicapées interrogées dans le cadre de cette étude sur leurs expériences de l'école.

Les discours recueillis sont ainsi pleins d'enseignements quant à ce que les répondants livrent de leur expérience de scolarité ou de scolarisation. Ils montrent que l'accès des enfants handicapé.es à l'école ordinaire est jalonné d'obstacles qui se trouvent aussi bien dans leur environnement familial que dans le milieu scolaire. Au niveau des familles, le refus de scolarisation est le plus manifeste. Toutefois, celui-ci s'explique moins par le manque de volonté de scolariser les enfants que par une incapacité à se substituer à l'État pour les aspects logistiques spécifiques aux enfants handicapé.es comme le transport pour l'école.

En revanche, l'hostilité persistante du milieu scolaire est l'élément le plus récurrent dans ce qui est dit sur l'école elle-même. Cela, malgré les dispositifs politiques existants pour une meilleure inclusion scolaire des enfants handicapés. Les discours indexent particulièrement l'attitude de rejet et de discrimination des directeurs d'école et dans une moindre mesure des enseignant.es. Cette difficulté d'acceptation des enfants handicapé.es par le personnel enseignant et encadrant de l'école est conforme avec ce qui existe dans la littérature sur le sujet. Elle se fonde sur la conception de ce qui est considéré comme un enfant « normal » et un

enfant « différent » dans la société comme le soulignent J. M. Davis et N. Watson (2001, p. 672). Ces auteurs ont trouvé que les croyances culturelles des enseignants, et leur conception hiérarchique de la capacité des enfants rendent leurs pratiques discriminatoires (p. 684). C. Desombre et al. (2019, p. 39) attribuent quant à eux ce comportement du personnel enseignant et encadrant de l'école à une insuffisance dans leur formation.

Des mauvais traitements et des humiliations sont le corollaire de la posture des enseignant.es et du personnel encadrant de l'école envers les élèves handicapé.es et compromettent l'intégration de ces élèves dans les structures d'éducation. Ils peuvent également aggraver le handicap ou les limitations aux apprentissages dues au handicap. En effet, le harcèlement à l'école génère du stress, un manque de concentration, et augmente le risque d'avoir des problèmes de santé physique et émotionnels, d'être déprimé, de connaître l'anxiété ou la solitude (M. T. Hartley, et al., 2015, p. 177 ; F. Mishna, 2003, p. 339) conduit à terme à de mauvais résultats et à l'échec scolaire. Les enfants victimes de harcèlement sont ainsi plus propices à l'absentéisme et abandonnent plus souvent l'école.

CONCLUSION

Cette étude porte sur les défis liés à l'inclusion scolaire des enfants handicapés au Burkina Faso, avec un choix d'aborder le sujet du point de vue de personnes porteuses de différents types de handicaps. L'étude apporte un éclairage supplémentaire sur la situation éducative des personnes handicapées. Elle confirme leur faible accès à l'école, qui s'explique en partie par des obstacles qui empêchent leur pleine inclusion dans le système scolaire. Les résultats montrent que ces barrières relèvent à la fois de l'accessibilité physique et pédagogique. Il apparaît ainsi, que pour y parvenir avec succès, les politiques éducatives qui visent la mixité scolaire entre enfants handicapé.es et enfants sans handicap, doivent au préalable apporter des aménagements substantiels à l'école, aussi bien

sur le plan institutionnel que logistique comme la mise en place de moyens de transport. Les dispositifs doivent également être adaptés aux différents types de handicap, puisque les analyses montrent que la situation par rapport à la scolarisation varie selon le type de handicap. Mais surtout, l'accent doit être mis sur le personnel enseignant et encadrant. Au cœur des actions à mener se trouve la formation à la diversité des enseignant.es, afin que leurs pratiques pédagogiques et leurs interactions avec les élèves handicapé.es soient plus inclusives. Plus largement, des actions de sensibilisation doivent régulièrement être menées au sein des établissements scolaires et dans la population. Cette sensibilisation aidera à altérer les processus de construction de la stigmatisation et à un changement de regard sur le handicap. La condition primordiale pour que de telles initiatives mènent à une éducation inclusive réelle est qu'elles se basent sur des données probantes prenant en compte les besoins et difficultés des personnes concernées. Toutefois les analyses présentées ici n'incluent ni le sexe, ni le milieu de résidence, alors que l'on sait par ailleurs que ce sont des variables fortement discriminantes en matière de scolarisation. Des analyses statistiques non présentées ici montrent en effet une discrimination encore plus grande en matière de scolarisation pour les femmes handicapées. Enfin, les analyses statistiques faites dans cette étude ne permettent pas de prendre en compte le lien entre la scolarisation des personnes handicapées et leur insertion dans le marché du travail. Des études intégrant l'ensemble de ces éléments permettraient d'avoir une vision plus complète des défis à relever pour une pleine inclusion scolaire des enfants handicapé.es au Burkina Faso.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABBOT Suzanne et MCCONKEY Roy, 2006, « The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities », *Journal of Intellectual Disabilities*, 3/10, p. 275–287 doi: 10.1177/1744629506067618

ASSEMBLEE NATIONALE DU BURKINA FASO, 2010, Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso, (Ouagadougou), Burkina Faso.

ASSEMBLEE NATIONALE DU BURKINA FASO, 2010, Loi n° 012- 2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées. JO N°25 DU 24 JUIN 2010, (Ouagadougou), Burkina Faso.

BASTIDE Frédérique, 2011, « La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire », *Vie sociale et traitements*, 111/3, p. 34 – 41.

DAVIS John et WATSON Nicolas, 2001, « Where Are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools », *Disability & Society*, 16/5, p. 671-687; DOI: 10.1080/09687590120070060

DESOMBRE Caroline, LAMOTTE Mathilde et JURY Mickaël, 2019, « French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy », *Educational Psychology*, 39/1, p.38-50, DOI: 10.1080/01443410.2018.1472219

DUFOUR Christian, 2004, « L'inclusion sociale des personnes ayant des incapacités est-elle une majeure dans les politiques de transport au Québec ? », *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13/1-2, pp. 45-56

EBERSOLD Serge, PLAISANCE Eric et ZANDER Christophe, 2016, *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche]* Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.

GENEREUX Christian, 2004, « Appliquer et départager les concepts d'intégration, de participation et d'inclusion dans les politiques québécoises et canadiennes à l'égard des personnes ayant des incapacités », *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13/1-2, p. 64-69.

GOODALL Craig et MACKENZIE Alison, 2019, « what about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school », *European Journal of Special Needs Education*, 34/4, p. 499-513; DOI: 10.1080/08856257.2018.1553138

HARTLEY Michael T, BAUMAN Sheri, NIXON Charisse L. et DAVIS Stan, 2015, « Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education », *Exceptional Children*, 2/81, p. 176–193; DOI: 10.1177/0014402914551741

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD), 2009, Recensement général de la population et de l'habitat-2006, Analyse des résultats définitifs, Thème 11 : Situation socioéconomique des enfants et des jeunes au Burkina Faso., (Ouagadougou), Burkina Faso, Ministère de l'économie des finances.

KENNEDY Craig H., GUSHING Lisa Sharon, et ITKONEN Tina, 1997, « General Education Participation Improves the Social Contacts and Friendship Networks of Students with Severe Disabilities », *Journal of Behavioral Education*, 7/2, p. 167-189.

MISHNA Faye, 2003, « Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy », *Journal of learning disabilities*, 4/36, p. 336-347.

PRADO Christel, 2014, *Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap: un défi, une nécessité*, Rapport avis du conseil économique, social et environnemental, 114p.

PRESIDENCE DU FASO, 2012, DECRET N°2012828/PRES/PM/MASSN/MEF/MS/MEN A/MESS du 22 octobre 2012 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées en matière de santé et d'éducation. JO N° 49 DU 06 DECEMBRE 2012, (Ouagadougou), Burkina Faso.

PRESIDENCE DU FASO, 2012, DECRET N°2012-829/PRES/PM/MASSN/MEF/MJFPE/MTPEN du 22 octobre 2012 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées en matière de formation professionnelle, d'emploi et des transports. JO N° 49 DU 06 décembre 2012, (Ouagadougou), Burkina Faso.

RUIJS Nienke et PEETSMA Thea, 2009, « Effects of inclusion on students with and without special educational needs », *Educational Research Review*, 4, p. 67–79.

RUSSELL Philippa, 2003, « Access and Achievement or Social Exclusion? Are the Government's Policies Working for Disabled Children and Their Families? », *Children & society*, 17, p. 215–225, [En ligne], URL: www.interscience.wiley.com, DOI: 10.1002/CHI.779

THOMAZET Serge, 2008, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive », *Revue des sciences de l'éducation*, 1/34, 123–139, [En ligne], URL: <https://doi.org/10.7202/018993ar>