



Recherche & Etudes

Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question

LIVRET DE SYNTHÈSE - MALI - NIGER - BURKINA FASO

Direction Géographique Afrique de l'Ouest
Direction technique Social & Inclusion
2020

RE | 13



Autrice

Danielle TAN

Contributeurs

Aissata Maïga ; Elisabeth Daouda ; Joséphine Naré ; Francesca Piatta ; Marijke Deleu ; Basile Oubda ; Estelle Koudougou Kabore ; Bénédicte Lare ; Aude Brus

Relecture et validation

Sandra Boisseau ; Caroline Boltz ; Sika Akpene Agbokou ; Vieux Inssa Sane

Edition

Humanité & Inclusion - Direction des Opérations

Crédits photographiques

Toutes les photographies du rapport sont issues des missions réalisées entre janvier et mai 2019 au Mali, au Niger et au Burkina Faso © Danielle Tan

Droits et licences

L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Conformément aux termes de la licence Creative Commons – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification – Il est possible de copier, distribuer et transmettre le contenu de l'ouvrage, à des fins non commerciales uniquement, sous réserve du respect des conditions suivantes : **Paternité** – L'ouvrage doit être cité de la manière suivante : Danielle Tan. Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest. La situation éducative en question – Livret de Synthèse. Lyon : Humanité & Inclusion, 2020. Licence : Creative Commons. **Attribution** – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). **Pas d'utilisation commerciale** – Cet ouvrage ne peut être utilisé à des fins commerciales. **Pas de modification** – Cet ouvrage ne peut être modifié, transformé ou utilisé pour créer des œuvres dérivées.

Ce rapport a été réalisé avec le soutien de Norwegian Agency for Development Cooperation - Norad et de l'Agence Française de Développement - AFD.

Un site web dédié à cette étude existe à l'adresse suivante : <https://genrehandicapao.hubside.fr>. Vous y trouverez notamment les résultats de l'étude par pays (Mali, Niger, Burkina Faso).

Introduction	5
1. La situation éducative des filles handicapées en Afrique de l'Ouest.....	5
1.1. Mali, Niger et Burkina Faso : des défis importants en matière d'éducation des filles.....	5
1.2. L'engagement progressif des pays du Sahel en faveur de l'éducation inclusive.....	8
1.2.1. Les enfants handicapés, les oubliés du système éducatif.....	8
1.2.2. Évolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive.....	10
1.2.3. L'éducation inclusive impulsée par les organisations internationales et les OPH....	11
2. L'analyse intersectionnelle pour mieux répondre aux besoins des filles handicapées	13
2.1. La discrimination des filles handicapées face à l'éducation.....	13
2.2. Les bénéfices démontrés de l'éducation pour les filles et pour la société.....	15
2.3. L'invisibilité des filles handicapées dans les chiffres, les études et les politiques éducatives.....	16
3. Objectifs.....	18
3.1. Objectif général	19
3.2. Objectifs spécifiques.....	19
Questions de recherche.....	20
Méthodologie.....	21
1. Design de l'étude	21
2. Localisation	21
3. Population cible.....	22
4. Échantillon.....	24
5. Techniques utilisées	24
5.1. L'observation participante.....	24
5.2. L'entretien biographique.....	25
5.3. Les entretiens collectifs (Focus Group Discussions — FDG).....	26

5.4. L'entretien institutionnel	26
5.5. Recrutement d'une assistante de recherche	27

Résultats et discussions 28

1. Influence de la religion et des croyances populaires dans l'éducation des filles handicapées au Mali, Niger et Burkina Faso	28
2. Les discriminations liées à l'intersectionnalité genre & handicap	30
3. Les discriminations spécifiques liées à l'âge	33
4. Des difficultés accrues à cause de la pauvreté et du lieu de résidence.....	34
5. Les spécificités liées au type et à la sévérité du handicap	36
6. Les violences basées sur le genre et les enjeux de protection liés aux filles handicapées	37

Analyse des éléments facilitateurs et recommandations 38

1. Parents d'enfants handicapés & enfants handicapés	40
2. Parents d'enfants non-handicapés et enfants non-handicapés	41
3. Leaders politiques, religieux et communautaires.....	42
4. Associations de femmes, Organisations de Personnes Handicapées & structures promotrices d'éducation inclusive.....	43
5. Acteurs éducatifs	45
6. Institutions & Politiques publiques	47

Annexes 50

1. Acronymes.....	50
2. Bibliographie.....	51

1. La situation éducative des filles handicapées en Afrique de l'Ouest

Malgré des améliorations significatives au cours de la dernière décennie en ce qui concerne l'accès à l'éducation, 262 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes n'étaient pas scolarisés en 2016, soit **un enfant sur cinq**. De toutes les régions du monde, c'est l'Afrique subsaharienne qui a le taux le plus élevé d'enfants exclus de l'école. Sur les 63 millions d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire, 34 millions, soit **plus de la moitié, vivent en Afrique subsaharienne**.¹ Plus globalement, un enfant, un adolescent et un jeune sur trois n'est pas scolarisé en Afrique subsaharienne – les filles étant plus susceptibles que les garçons de ne pas l'être. 28 millions de filles — en âge d'être scolarisées au primaire et au secondaire — n'ont pas accès à l'éducation,² qu'elles n'aient jamais été inscrites ou qu'elles aient prématurément abandonné leurs études. De plus, bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons, leur accès à la scolarisation se rétrécit considérablement entre les niveaux primaire et secondaire.

Dans les pays où les normes patriarcales accordent peu d'importance à l'éducation des filles et où le niveau de pauvreté est accru, les inégalités liées au genre et au handicap dans l'éducation sont davantage marquées. C'est le cas dans certains pays du Sahel, notamment au Niger, au Mali et au Burkina Faso où s'est déroulée l'étude.

1.1. Mali, Niger et Burkina Faso : des défis importants en matière d'éducation des filles

D'après le classement de ONE³ — une ONG internationale de campagne et de plaidoyer — 9 des 10 pays où l'accès des filles à l'éducation est le plus difficile sont, à l'exception de l'Afghanistan, tous situés en Afrique subsaharienne. Le Sud Soudan occupe la première place du classement où une fille sur quatre seulement va à l'école primaire. Parmi les trois pays concernés par cette étude, **le Niger et le Mali arrivent respectivement à la 3^{ème} et 6^{ème} place** avec plus de la moitié des filles inscrites à l'école primaire qui ne font pas la transition vers l'enseignement secondaire, tandis que

¹ [UIS Fact Sheet N°48](#), February 2018 p.7 et [Partenariat Mondial pour l'Éducation: données sur l'éducation](#).

² UNESCO. [Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2018. Résumé sur l'égalité des genres](#) ; UNICEF. [Laissées pour compte : L'éducation des filles en Afrique, une visualisation interactive des données](#)

³ ONE. [Accès des filles à l'éducation dans le monde : les mauvais élèves](#), 2017. Le classement a concerné 122 pays. Il a été fait sur la base de données appartenant à l'UNESCO, à travers 11 indicateurs qui reflètent l'accès à l'éducation pour les filles, l'achèvement et la qualité de leur scolarité, ainsi que la situation plus générale du secteur de l'éducation : le taux de filles non scolarisées en âge de fréquenter l'enseignement primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire, le nombre moyen d'années de scolarisation des femmes âgées de 25 ans et plus, le taux d'alphabétisation au sein de la population féminine des 15–24 ans, etc.

le Burkina Faso figure en 8^{ème} position où seulement 1% des filles terminent leurs études secondaires malgré les impressionnants progrès réalisés en primaire.

>< Quelques données⁴

- Le Niger et le Mali ont les taux d'enfants non-scolarisés au primaire les plus élevés d'Afrique de l'Ouest (44,2% et 32,7%) avec le Libéria et le Nigéria, tandis que celui du Burkina Faso est à 23%.
- Le Niger et le Mali possèdent les Taux Bruts de Scolarisation (TBS) en primaire les plus bas de la région (64,1% et 68%) alors que le Burkina Faso est en train d'atteindre la scolarisation primaire universelle (90,7%).
- Le Mali et le Niger possèdent les taux d'achèvement en primaire des filles les plus bas de la région alors qu'au Burkina Faso, la parité filles/garçons est atteinte depuis 2013. Les résultats du Certificat d'Étude Primaire (CEP) montrent que les filles réussissent souvent mieux que les garçons.

Figure 1. Les systèmes éducatifs au Mali, au Niger, au Burkina Faso et en France

		Âge															
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mali	Jardin d'enfant	Enseignement fondamental Premier cycle						Enseignement fondamental Second cycle			Enseignement secondaire Lycée						
						1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e DEF	2nde	1ère	Term BAC
Niger	Pré-scolaire	Enseignement primaire						Enseignement secondaire									
								Collège			Lycée						
		CP	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6e	5e	4e	3e BEPC	2nde	1ère	Term BAC			
Burkina Faso	Pré-scolaire	Enseignement primaire						Enseignement post-primaire			Enseignement secondaire						
								6e	5e	4e	3e BEPC	2nde	1ère	Term BAC			
		CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2 CEP	6e	5e	4e	3e BEPC	2nde	1ère	Term BAC			
France	Maternelle	Ecole élémentaire					Collège				Lycée						
							6e	5e	4e	3e BEPC	2nde	1ère	Term BAC				
		CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6e	5e	4e	3e BEPC	2nde	1ère	Term BAC				

Enseignement obligatoire L'éducation est désormais obligatoire et gratuite de 6 jusqu'à l'âge de 16 ans au Niger, de 6 à 16 ans au Burkina Faso et de 7 à 15 ans au Mali.

⁴ Source : UNESCO, Regional Symposium on Right to Education and Inclusion in Education Policies and Practices in Africa, 21 mai 2019 ; ONE, Accès des filles à l'éducation dans le monde, 2017 ; SARC, Analyse sexospécifique des écarts dans les apprentissages dans l'enseignement de base au Burkina Faso, 2017.

Les dernières études⁵ montrent que **l'inégalité entre les sexes est accentuée par des facteurs d'exclusion supplémentaires**. Un enfant au Mali, au Niger⁶ et au Burkina Faso⁷ aura plus de difficulté à être scolarisé et maintenu à l'école si elle est une fille, issue d'une famille pauvre, réfugiée ou déplacée, membre d'une minorité ethnique vivant en zone rurale ou en situation de conflits,⁸ et de surcroît, handicapée.

>•< Encart 1. La scolarisation des filles menacée par les conflits dans le Sahel

Ces trois pays du Sahel sont particulièrement affectés par l'intensification des conflits armés dans lesquels les filles sont particulièrement vulnérables. D'après le dernier rapport de l'UNICEF, *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et Centrale*, dans ces trois pays, les fermetures d'écoles attribuables aux attaques et aux menaces de violence ont sextuplé en un peu plus de deux ans à peine : elles sont passées de 512 en avril 2017 à 3 005 en juin 2019. Le Mali connaît une grave crise politico-sécuritaire depuis 2012 suite à la rébellion armée au nord et au coup d'état intervenu en mars de la même année. Depuis janvier 2015, l'aggravation des activités djihadistes a entraîné une dégradation importante de la situation. On observe que la menace sécuritaire a pris une tournure transfrontalière avec de nombreuses attaques à la frontière du Niger et du Burkina Faso. A cela s'ajoute des conflits intercommunautaires croissants exacerbés par les effets du changement climatique qui entament les faibles ressources du pays, provoquant de vives tensions entre les éleveurs et les agriculteurs notamment. La situation est inquiétante au nord et au centre du pays. Ces différentes crises ont particulièrement affecté le système éducatif dans ces régions avec le pillage et la fermeture de plus de 900 écoles, dont une grande partie dans la région de Mopti, et un déplacement massif de population à l'intérieur du pays (notamment Sikasso) et vers les pays limitrophes, dont le Niger et le Burkina Faso.

Le Niger est également touché par les incursions meurtrières de Boko Haram sur son territoire, provoquant des déplacements de populations nigériennes ainsi que l'afflux de réfugiés nigériens dans la région de Diffa notamment. Longtemps épargné par les groupes djihadistes du Sahel, le Burkina Faso est confronté depuis 2015 à des attaques de plus en plus fréquentes et meurtrières. La situation sécuritaire s'est même dégradée ces derniers temps, compromettant les progrès réalisés par le Burkina Faso en matière d'éducation. Plus de 2 000 écoles ont été fermées, des douzaines d'enseignants ont été victimes d'agressions, certains ont été tués.

⁵ UNESCO. [Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 - Rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres](#). Paris : UNESCO, 2019. World Bank. World Development Report 2018 : Learning to Realize Education's Promise. Washington DC, 2018.

⁶ UNESCO. [Enfants non scolarisés - données interactives](#). Résumé pour le Mali et le Niger.

⁷ Kobiané, J.F. et Bougma, M. RGPH 2006, [Rapport d'analyse du thème IV: Instruction, Alphabétisation et Scolarisation](#). Ouagadougou, Burkina Faso: Institut National de la Statistique et de la Démographie, 2009.

⁸ UNICEF. [L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale](#), août 2019.

Cette étude ne couvre pas l'éducation des enfants réfugiés ou déplacés handicapés dans un contexte d'urgence car cette problématique spécifique mérite une étude approfondie à part entière.

Toutefois, les généralisations quant à la situation de l'éducation des filles sont souvent trompeuses tant le développement de l'enseignement pour les filles varie fortement selon les différentes régions du Mali, du Niger ou du Burkina Faso pour des raisons culturelles, économiques, géographiques et aujourd'hui politico-sécuritaires. Ainsi, la religion, l'éloignement des centres urbains, les pratiques matrimoniales, les modèles migratoires, le type de handicap, les impératifs du travail saisonnier, les rentrées d'argent et les situations de conflits (cf. Encart 1) sont autant de raisons qui influent sur les taux de scolarisation et d'achèvement des filles au sein d'un même pays.⁹

1.2. L'engagement progressif des pays du Sahel en faveur de l'éducation inclusive

1.2.1. Les enfants handicapés, les oubliés du système éducatif

On estime entre **93 et 150 millions**, le nombre d'enfants handicapés (moins de 14 ans).¹⁰ L'UNICEF rappelle cependant que ces estimations mondiales sont essentiellement spéculatives, datées, et sont le résultat de données à la qualité trop variable et de méthodes trop incohérentes pour être fiables. **L'examen des données nationales dans les trois pays révèle que les connaissances sur les enfants handicapés sont limitées et peu fiables** (cf. Encart 2). Le Mali et le Niger ne possèdent pas de données robustes sur la prévalence du handicap, ni de données désagrégées selon le genre. Quant au Burkina Faso, il a réalisé le premier recensement des enfants handicapés en 2013 mais on constate qu'il est encore limité. Dans les trois pays, on ne sait pas combien d'enfants handicapés sont scolarisés ou non, les raisons de leur absence et les obstacles auxquels ils sont confrontés. **L'absence de données sur le handicap est citée par les acteurs comme l'une des raisons de la faiblesse des réponses à l'éducation des enfants handicapés.**¹¹ La collecte de données sur le handicap est entravée par une myriade de facteurs : la définition du handicap varie d'un endroit à l'autre et d'une année à l'autre, tout comme la conception des études, et la méthodologie utilisée, ce qui se traduit par différentes tendances rapportées d'un pays à l'autre.

⁹ OXFAM. [L'éducation des filles en Afrique. Série sur l'éducation et l'égalité des genres. Aperçu de programme](#), décembre 2005.

¹⁰ UNICEF. [La situation des enfants dans le monde. Les enfants handicapés](#), 2013.

¹¹ GPE, « [Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants](#) », document de travail 3. Washington DC : Partenariat Mondial pour l'Education, 2018.

Selon les meilleures estimations, dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, environ **40 % des enfants handicapés ne sont pas scolarisés** dans le primaire et **55 % dans le premier cycle du secondaire**, bien que ces chiffres puissent varier énormément d'un pays à l'autre.¹² Le taux d'alphabétisation des adultes handicapés est de **3 %**. Pour les femmes, il est encore plus faible, soit **1 %**.

Mais d'après une étude du GPE,¹³ dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne étudiés — dont le Mali, le Niger et le Burkina Faso — **moins de 5 % des enfants handicapés sont scolarisés dans le primaire**.

➤ < **Encart 2. Estimation du nombre d'enfants handicapés scolarisés au Mali, Niger et Burkina Faso**

Au **Niger**, la direction de la statistique du ministère de l'Enseignement Primaire recensait en 2015, 2016 et 2017, respectivement **10 413, 10 685 et 11 203 enfants handicapés scolarisés**.

Au **Burkina Faso**, les dernières données recueillies sur le terrain auprès des directions déconcentrées du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et des associations font état de **10 000 enfants handicapés scolarisés au primaire**. Au niveau du post-primaire et du secondaire, ils sont 5 390 élèves handicapés visuels, auditifs, moteurs et mentaux dont 2 702 filles. Selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH) 2006, la grande majorité des personnes handicapées vivent en milieu rural (80,6%) alors que 85,4% d'entre elles n'ont aucun niveau d'instruction, contre 14,6% des personnes handicapées vivant en milieu urbain.

Au **Mali**, selon le RGPH 2009, le taux net de scolarisation (TNS) au primaire parmi les enfants handicapés est de 42,9% (alors que le TNS global est de 47,5% — 49,8% et 45,2% respectivement chez les garçons et filles). Les polyhandicapés sont d'avantage défavorisés que les autres types de handicap, avec un TNS de 22,3%. 62,2% des handicapés en milieu urbain sont scolarisés contre seulement 36,4% en milieu rural.

Même lorsque les enfants handicapés sont inscrits à l'école, ils sont souvent exclus de l'apprentissage parce que le programme n'a pas été adapté à leurs besoins ou parce que les enseignants n'ont pas le temps ou la capacité de leur fournir un soutien individuel. Les enfants handicapés sont les oubliés des efforts entrepris au niveau mondial pour améliorer l'éducation des enfants et des jeunes.

¹² UIS. [Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries](#), n°49, March 2018 ; Mizunoya, S., S. Mitra and I. Yamasaki. [Towards Inclusive Education](#). Innocenti Working Paper No.2016-03. Florence : UNICEF Office of Research, 2016 ; UNGEI, Leonard Cheshire. [Still left behind : Pathways to inclusive education for girls with disabilities](#), 2017.

¹³ GPE, Disability and Inclusive Education, op. cit.

Une étude de la Banque mondiale et du Global Partnership for Education (GPE)¹⁴ montre que **les écarts entre les enfants avec ou sans handicap se sont fortement creusés dans les pays en développement**. Si les taux d'achèvement dans le primaire ont considérablement augmenté pour les enfants non-handicapés, des gains moindres ont été observés pour les enfants handicapés. Le retard des enfants handicapés en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, l'alphabétisation et leur simple inscription dans les écoles continue à se creuser. Le rapport démontre que ces écarts sont le fruit de l'exclusion associée au handicap. L'étude constate également que **les enfants ayant un handicap intellectuel ou cumulant plusieurs handicaps sont plus défavorisés** par rapport aux enfants ayant un handicap physique ou un handicap lié à l'audition, la vue ou la parole.

1.2.2. Évolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive

L'éducation spéciale est le parent pauvre du système éducatif. Il existe peu de structures spécialisées et elles sont généralement localisées en capitale et dans les grands centres urbains. Elles ne sont pas en capacité d'accueillir un grand nombre d'enfants (cf. Encart 3). De plus, les coûts en écoles spécialisées sont élevés. Le parrainage avec les fondations ne permet de financer la scolarité que d'un petit nombre d'enfants. Les structures religieuses d'obédience chrétienne — l'enseignement catholique et les missions évangéliques protestant — jouent un rôle important dans le parrainage. Surtout, elles encouragent l'éducation des filles en sensibilisant les parents et la communauté.

Au Burkina Faso, les OPH et organisations religieuses et/ou caritatives ont joué un rôle pionnier depuis les années 1970 en matière d'éducation spécialisée puis inclusive. Elles dominent toujours très nettement le terrain de l'éducation inclusive. Grâce au soutien des fondations et des ONG, elles ont développé une expertise et des projets innovants. Toutefois, le manque de financements et de partenaires ne leur permet pas de développer des projets à l'échelle de leurs ambitions, notamment en couvrant tous les cycles et tous les types de handicaps.

Contrairement au Burkina Faso où les OPH ont été les fers de lance de l'éducation inclusive, au Niger, l'éducation inclusive a été impulsée par les ONG et les organisations internationales, et notamment les projets de HI en coopération avec les structures de l'État. Les OPH gèrent des structures d'éducation spécialisées qui restent localisées dans la capitale et les grands centres urbains comme Maradi ou Zinder. Elles aimeraient investir le champ de l'éducation inclusive en créant leurs propres écoles inclusives mais les partenaires et les moyens financiers manquent également.

¹⁴ Wodon, Q. et al. [The Price of Exclusion: disability and education. The challenge of inclusive education in sub-saharan Africa](#). Washington DC : World Bank, December 2018.

Au Mali, à partir des années 1980, les OPH ont engagé une dynamique d'éducation inclusive en intégrant des enfants handicapés dans des structures d'enseignement formel puis en créant des classes inclusives au sein de leurs écoles spécialisées, avec l'appui des ONG. Mais elles sont limitées en moyens pour développer leurs activités.

Dans les trois pays, les OPH se sont rassemblées en fédérations et en réseaux pour mieux influencer sur les politiques éducatives nationales. Cependant, il existe une multiplicité d'acteurs de la société civile et religieuse qui coexistent, mais ne coopèrent pas. Ils partagent peu leurs expériences et restent confinés à deux types de handicap (visuels et auditifs). Les organisations de promotion de l'éducation inclusive sont aidées par des fondations et des ONG internationales mais leurs financements tendent à se réduire. Elles sont obligées de trouver de nouveaux partenaires et d'autres sources de financements.



Encart 3. Estimation du nombre d'écoles spécialisées et inclusives au Mali, au Niger et au Burkina Faso

- Au Mali : les 19 institutions d'éducation spéciale ne couvrent pas l'ensemble du territoire et sont surtout concentrées dans la capitale. Elles encadrent environ plus de 2 500 enfants handicapés, toute catégorie confondue. Les écoles inclusives existantes sont des projets pilotes à l'initiative des ONG¹⁵.
- Au Niger : 61 écoles accueillent des enfants handicapés dont 27 écoles intégratrices (16 pour enfants avec une déficience visuelle et 11 pour enfants avec une déficience auditive), 4 écoles spécialisées et 30 écoles inclusives avec l'aide des ONG. Par ailleurs, il existe 3 centres privés d'éveil et de réinsertion des enfants avec une déficience intellectuelle¹⁶.
- Au Burkina Faso : En 2015, sur un total de 475 Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB), ce sont 10 CEB de la province du Kadiogo, 6 CEB dans la province du Boulgou, 1 CEB dans la province du Yatenga et 1 CEB au Ganzourgou qui ont été prises en compte dans un dispositif d'inclusion dans l'enseignement primaire avec l'aide des ONG, des Organisations de Personnes Handicapées (OPH) et des structures religieuses. Au niveau du post-primaire et du secondaire, certains établissements publics de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso font de l'intégration en accueillant des élèves handicapés dont la prise en charge est rendue possible par la collaboration avec les structures promotrices d'éducation inclusive. Il existe 7 Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire (CTIS) réparties dans 7 provinces (Boulgou, Boulkiemdé, Kossi, Sanematenga, Soum, Yatenga et Zoundweogo) relevant de l'Enseignement catholique, dont 2 pour l'intégration des enfants ayant une déficience auditive et 5 pour les enfants ayant une déficience visuelle¹⁷.

¹⁵ DNEPS, Document de travail, 8 mars 2016.

¹⁶ FNP, Rapport alternatif sur la mise en œuvre de l'Agenda 2030 au Niger, février 2018.

¹⁷ MENA, Stratégie Nationale de Développement de l'Éducation Inclusive au Burkina Faso 2018-2022, avril 2018.

1.2.3. L'éducation inclusive impulsée par les organisations internationales et les Organisations de Personnes Handicapées

Lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal) en 2000, les gouvernements, les agences de développement, la société civile et le secteur privé se sont engagés pour assurer une Éducation pour Tous (EPT) d'ici à 2015 à travers le déploiement de l'éducation inclusive. Bien que tous les objectifs n'aient pas été atteints,¹⁸ l'égalité entre les sexes et l'inclusion ont été reconnues comme cruciales pour la réalisation du droit à l'EPT dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030. L'Objectif 4 de Développement Durable (ODD) vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

A partir de 2007, les gouvernements du Burkina Faso, du Niger et plus récemment du Mali, se sont progressivement engagés dans l'élaboration de stratégies d'éducation inclusive, mais les défis à relever restent très importants. Ces pays manquent encore de politiques éducatives inclusives au niveau national et local. Le handicap est encore trop souvent abordé selon une approche médicale, et les gouvernements ne traduisent pas toujours la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH)¹⁹ — signée en 2007 par les trois pays — en une politique réalisable.²⁰ Les gouvernements reconnaissent toutefois les limites de l'éducation spéciale car ce système ne touche qu'un nombre limité de personnes handicapées et pour un coût élevé.

Avec l'appui du Partenariat Mondial pour l'Éducation,²¹ des organisations internationales et des ONG,²² ces pays sont en train de passer du financement de l'enseignement spécialisé à l'expérimentation de l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires. Ainsi, HI initie depuis 2004 des projets d'éducation inclusive au Sahel. Son intervention vise à créer un environnement d'apprentissage inclusif adapté en intervenant au niveau des politiques et des services et de la communauté à travers le renforcement des capacités, le plaidoyer et l'assistance technique.

L'expérience de HI dans les pays ciblés montre que la grande majorité des filles et des garçons handicapés d'âge scolaire n'ont accès à aucune forme d'éducation du fait de la pauvreté des familles, de l'attitude négative des acteurs (parents, communauté, acteurs éducatifs, etc.) et du manque d'opportunités adaptées à leurs besoins.

¹⁸ Cf. GPE. [Rapport sur les Résultats 2019](#).

¹⁹ [La Convention relative aux droits des personnes handicapées](#)

²⁰ HI. [Éducation inclusive, pour une école inclusive et solidaire](#). Dossier éducation inclusive. Campagne #school4all, Juin 2018.

²¹ Ou le GPE (Global Partnership for Education) est un partenariat multipartite et une plate-forme de financement qui mobilise un soutien mondial et national en faveur de l'éducation dans les pays en développement, axé sur les enfants et les jeunes les plus vulnérables. Le GPE a signé un partenariat avec le Mali en 2006, le Niger et le Burkina Faso en 2002.

²² HI. [Éducation inclusive, pour une école inclusive et solidaire](#). Dossier éducation inclusive, op. cit.

Figure 2. Projets d'éducation inclusive menés actuellement par HI au Burkina Faso, Niger, Mali

	Zone d'intervention	Ecoles cibles
Burkina Faso	Département de Kadiogo (région du centre) ; Département de Boulgou (région du centre-est) ; Départements de Séno et de Soum (région du Sahel).	959 écoles ordinaires (7 écoles intégratrices) : 3 écoles préscolaires, 947 écoles primaires et 9 écoles secondaires.
Niger	Départements de Maradi et de Madarounfa (région de Maradi) ; Département de Tahoua (région de Tahoua) ; Ville de Niamey (région de Niamey)	50 écoles (45 écoles ordinaires et 5 écoles spéciales) : 9 écoles préscolaires, 40 écoles primaires et 1 école secondaire.
Mali	Département de Sikasso (région de Sikasso, Département de Tombouctou (région de Tombouctou) et Département de Bamako (région de Bamako).	52 écoles primaires (45 écoles ordinaires et 7 écoles spéciales).

2. L'analyse intersectionnelle pour mieux répondre aux besoins des filles handicapées

2.1. La discrimination des filles handicapées face à l'éducation

En utilisant le prisme des analyses de genre (cf. Encart 4.) et de l'approche sociale du handicap (cf. Encart 5), il apparaît clairement que les filles handicapées sont concernées par la pluralité et l'articulation de systèmes de domination sociale fondés sur le genre et sur le handicap.

En effet, les filles handicapées expérimentent une oppression spécifique déterminée par leur identité indissociable de fille et de personne handicapée. Cette condition se manifeste dans toutes les sphères, publiques et privées, et fait en sorte que les filles handicapées sont exposées à des inégalités spécifiques par rapport aux garçons handicapés ainsi qu'aux filles non-handicapées dans l'accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé entre autres.

Les filles handicapées sont davantage sujettes à l'isolement, la stigmatisation et la discrimination. Elles ont moins de chances de recevoir une éducation ou une formation professionnelle ou de trouver un emploi que les garçons handicapés ou les filles non-handicapées, et elles sont plus exposées aux risques d'abus, y compris la violence sexuelle sous toutes ses formes. **Les femmes handicapées sont deux fois plus susceptibles, et les filles handicapées sont jusqu'à quatre fois plus susceptibles d'être touchées par la violence que leurs pairs non handicapés.**²³

²³ UNICEF. La situation des enfants dans le monde. Les enfants handicapés. op. cit.

Elles font partie des groupes les plus vulnérables et les plus marginalisés dans les sociétés africaines.

Le fait de ne pas avoir accès à l'école renforce la vulnérabilité, le niveau de pauvreté, et expose plus les enfants à l'exclusion sociale, à la violence et aux discriminations.

A l'image du cercle vicieux, la pauvreté cause des handicaps, en particulier chez les femmes et les filles.²⁴ En effet, face à des ressources limitées, elles sont plus susceptibles que leurs homologues masculins d'être privées de produits de première nécessité comme la nourriture et les médicaments, et ont moins accès à la technologie d'assistance et à la réadaptation. **Le handicap, à son tour, contribue à la pauvreté** en raison des dépenses supplémentaires qu'il peut entraîner.

Par conséquent, les filles handicapées sont plus susceptibles que leurs pairs non-handicapées de grandir dans des familles pauvres, une réalité qui, en soi, les place dans une situation de désavantage éducatif.

>.< Encart 4. Définition du genre

Le genre fait référence aux attributs sociaux et possibilités, rôles et responsabilités associés au fait d'être un homme et une femme, et les relations entre les femmes et les hommes et les filles et les garçons. Le genre détermine ce qui est attendu, permis et valorisé chez une femme ou un homme dans un contexte donné. Ces codes s'apprennent et peuvent changer et varient d'une culture à l'autre et à l'intérieur d'une même culture.

>.< Encart 5. Définition du handicap

Le handicap est défini par la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) comme « un concept en évolution. Le handicap résulte de l'interaction entre les personnes possédant une déficience et les barrières comportementales et environnementales qui entravent leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

Cette définition se fonde sur le modèle social du handicap qui souligne l'importance de l'interaction et le fait que la société est le principal facteur contribuant à l'invalidité des personnes. Cela contraste avec le modèle médical de l'invalidité où l'accent est mis sur la déficience d'une personne. C'est sur la base de ce modèle social du handicap que les enfants atteints d'albinisme ont été intégrés dans l'étude car ces personnes sont particulièrement vulnérables aux discriminations et aux violences physiques et sexuelles.

²⁴ Rouso H. [Education for All: A Gender and Disability Perspective](#), CSW, Disabilities Unlimited, 2013, p. 6.

2.2. Les bénéfices démontrés de l'éducation pour les filles et pour la société

Pourtant, choisir de ne pas investir dans une éducation de qualité pour toutes les filles et tous les garçons serait très coûteux pour le développement économique et humain. La perte de revenu associée aux discriminations de genre dans les institutions sociales²⁵ est estimée à **120 milliards de dollars pour l'Afrique de l'Ouest**. En revanche, offrir le même niveau d'éducation aux filles et aux garçons pourrait rapporter plus de **308 millions de dollars par jour aux pays les plus pauvres**.²⁶

Par conséquent, investir dans une éducation primaire et secondaire de qualité peut être extrêmement fructueux pour les pays du Sahel sur le long terme, au-delà des bénéfices que cela apporte à chaque enfant individuellement. L'éducation permet en effet de réduire l'extrême pauvreté, elle est vectrice de prospérité économique, aide à l'émancipation des femmes et des filles, améliore la santé et soutient la paix et la sécurité. Il est prouvé que l'égalité des sexes dans l'éducation a une incidence substantielle sur de nombreux autres ODD, notamment la croissance économique, la santé, la nutrition, la productivité agricole et la réduction des inégalités.²⁷

D'après le Partenariat Mondial pour l'Éducation,²⁸ une année d'étude supplémentaire peut augmenter de 10 à 20% les revenus d'une femme. Si toutes les mères achevaient l'école primaire, la mortalité infantile serait réduite de $\frac{2}{3}$, sauvant ainsi 189 000 vies. Chaque année d'études supplémentaire diminue la probabilité de contracter le VIH de 6,7%. L'éducation rend les femmes plus aptes à lutter pour leurs droits dans la mesure où elle protège les filles des pratiques nuisibles comme le mariage précoce ou les mutilations génitales. Le Niger, le Mali et le Burkina Faso font partie des 6 pays au monde où **plus de la moitié des femmes ont été mariées avant l'âge de 18 ans**.²⁹ Au Niger, 77% des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées avant l'âge de 18 ans et 48% avaient eu un enfant avant cet âge. Au Mali, 9 femmes sur 10 ont été victimes de mutilations génitales féminines et 72% des femmes acceptent cette pratique perçue comme un rite de passage

²⁵ Les institutions sociales discriminatoires sont les lois formelles et informelles, les normes et les pratiques sociales qui entravent les droits des femmes ou les excluent, et par conséquent limitent leur accès à la justice, aux ressources et aux opportunités. L'indicateur SIGI (Institutions sociales et égalité femmes-hommes) mesure les institutions sociales discriminatoires à travers cinq dimensions : les discriminations au sein du code de la famille, les atteintes à l'intégrité physique, les atteintes aux libertés individuelles, l'accès restreint aux ressources et aux biens, et la préférence pour les garçons. Le Mali et le Niger font partie des pays qui ont les niveaux les plus élevés de discrimination dans le SIGI, tandis que le Burkina Faso a un niveau relativement moins élevé, cf. Bouchama, N., G. Ferrant, L. Furet, A. Meneses et A. Thim, « [Les inégalités de genre dans les institutions sociales ouest-africaines](#) », Notes ouest-africaines, n°13. Paris : Éditions OCDE, 2018.

²⁶ Save the children, UNESCO. [Promouvoir le droit des filles à l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre](#), 2017 ; Wodon, Q. et al. [Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls](#), Washington DC : World Bank, 2018.

²⁷ Partenariat Mondial pour l'Éducation. [Promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation dans les pays du GPE](#). Note d'orientation, septembre 2016 ; PNUD. Promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes en Afrique, 2016.

²⁸ Partenariat Mondial pour l'Éducation. [Éliminer les obstacles à l'éducation des filles](#), 29 avril 2019.

²⁹ UNICEF. Mariages d'enfants, grossesses précoces et formation de la famille en Afrique de l'Ouest et du Centre. New York : UNICEF, 2015.

à l'âge adulte et un facteur déterminant de leur « mariabilité ». Le risque de ne recevoir aucun vaccin est 6 fois moins élevé pour les enfants nés de femmes instruites. Au Burkina Faso, les filles risquent 7 fois moins de souffrir de mutilations génitales féminines lorsque leurs mères sont instruites et les enfants sont 4 fois moins susceptibles de souffrir d'un retard de croissance grave, et ont 4 fois plus de chances de survivre après l'âge de 4 ans.

De plus, les études montrent qu'**une éducation de qualité pour les enfants handicapés génère d'importantes retombées économiques et sociales**. Sur un ensemble de 12 pays en développement, chaque année de fréquentation scolaire additionnelle pour les élèves handicapés réduit de 2 à 5 points de pourcentage la probabilité pour ces derniers d'appartenir aux deux quintiles les plus pauvres par la suite.³⁰ Les filles handicapées des zones rurales ont encore moins de chances d'avoir accès à l'éducation par rapport à celles qui vivent dans les villes.

Toutefois, les recherches manquent toujours pour comprendre de quelles manières la richesse influence les trajectoires scolaires des filles handicapées issues de familles des classes moyennes et supérieures. On sait, en revanche, que les filles à mobilité réduite ont un meilleur accès à l'éducation, en particulier si elle est communautaire, que les filles non-voyantes, sourdes ou ayant d'autres handicaps car les élèves à mobilité réduite, s'ils peuvent entrer dans le bâtiment, sont moins susceptibles d'avoir besoin de techniques et de dispositifs pédagogiques adaptés.

Toutefois, **la manière dont le genre interagit en fonction du type de handicap n'est pas claire**. En fait, malgré l'engagement croissant des gouvernements, des donateurs et des organisations de développement (inter)nationales en faveur d'une éducation inclusive en matière de genre et de handicap, il existe peu de documentation et de preuves solides sur la marginalisation des filles handicapées dans l'éducation et la façon dont le genre interagit avec le handicap et divers autres facteurs, notamment en Afrique de l'Ouest. La recherche dans ce domaine est limitée et consiste principalement en de petites études qualitatives.

2.3. L'invisibilité des filles handicapées dans les chiffres, les études et les politiques éducatives

La revue de la littérature réalisée par Leonard Cheshire Disability et UNGEI³¹ montre que l'on sait toujours aussi peu de choses sur la situation des filles handicapées depuis la première étude réalisée en 2003 dans le cadre de l'EPT.³² De nombreux obstacles demeurent en place, notamment le fait que **la problématique éducative s'analyse encore soit à travers l'angle du genre ou du handicap mais rarement en prenant en compte l'intersection entre le genre et le handicap** (cf. Encart 6).

³⁰ GPE, Disability and Inclusive Education, op. cit.; UNICEF. La situation des enfants dans le monde. Les enfants handicapés, op. cit.

³¹ Leonard Cheshire and UNGEI. Still left behind, op. cit.

³² Rousso H. [Education for All: A Gender and Disability Perspective](#), CSW, Disabilities Unlimited, 2013.

Les agences engagées en faveur de l'équité entre les sexes dans l'éducation négligent la situation spécifique des filles et des femmes handicapées et les obstacles supplémentaires auxquels elles sont confrontées, et celles qui sont engagées en faveur de l'inclusion et de l'équité des personnes handicapées n'appliquent pas une perspective genre. En conséquence, alors que le handicap et le genre sont des facteurs importants d'exclusion, ils sont souvent traités séparément. Le manque de recherches sur l'éducation des filles handicapées, en particulier par rapport aux garçons handicapés et aux filles non-handicapées, en témoigne. Il est donc difficile d'identifier clairement les préjugés intersectionnels liés au genre et au handicap.

Depuis les années 2000, on observe une double approche pour atteindre le droit des filles à l'éducation.³³ D'une part, une approche neutre, sans distinction de genre, et d'autre part, une approche genre qui cible les filles de manière spécifique. Parmi les exemples d'interventions sans distinction de genre qui se sont avérées plus bénéfiques pour les filles que pour les garçons, on peut citer celles qui réduisent la distance que les élèves doivent parcourir pour se rendre à l'école (par exemple au Niger), l'alphabétisation initiale dans la langue maternelle (comme c'est le cas au Niger ou au Mali) et l'introduction de programmes de nutrition durables dans les écoles (comme au Niger).

Il apparaît que **l'approche neutre est une étape essentielle** pour améliorer les résultats des filles, particulièrement dans l'enseignement primaire, **mais elle n'est cependant pas suffisante pour introduire l'égalité des genres dans l'enseignement**. Un large éventail d'interventions et d'initiatives est nécessaire pour améliorer l'éducation des filles de manière à ce qu'elles puissent réussir leurs études primaires et secondaires, l'exemple du Burkina Faso l'atteste.

Pour mettre en œuvre des interventions spécifiquement ciblées sur les filles, des analyses minutieuses de l'éducation des filles tant au niveau régional que national, liées à une intervention ciblée et à un budget adapté, sont cruciales. Ces actions peuvent viser les filles elles-mêmes (en leur accordant par exemple plus de places dans les écoles secondaires), ou bien elles peuvent tenter de modifier les relations entre les genres qui affectent la participation et les résultats des filles (comme par exemple le fait que les communautés attendent des filles qu'elles se marient tôt ou les styles d'enseignement qui découragent leur participation au sein de la classe).

L'étude réalisée par Leonard Cheshire Disability et UNGEI montre que **l'intersection entre le genre et le handicap (mais aussi en fonction du type de déficience) doit être analysée en profondeur** pour aider à formuler et suivre les politiques et les programmes. Selon ces organisations, il faudrait également accorder plus d'attention sur les relations de pouvoir sur lesquelles les rôles de genre sont construits, et partager les pratiques d'éducation inclusive qui sont efficaces.

³³ OXFAM. L'éducation des filles en Afrique, op. cit.

Quant aux questions de protection de l'enfance, elles sont reconnues mais elles ont besoin d'un suivi plus rigoureux sur la manière dont les politiques sont élaborées et mises en œuvre. Au final, l'obstacle le plus redoutable à l'équité en matière d'éducation pour les filles handicapées est peut-être leur invisibilité dans les chiffres, les études et les politiques publiques.

>•< Encart 6. Définition de l'intersectionnalité

L'intersectionnalité est un concept sociologique qui désigne la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination ou de discrimination dans une société.

Ce concept est employé pour la première fois en 1989 par Kimberley Crenshaw, une juriste américaine noire qui s'inscrit dans le mouvement du **black feminism** des années 1970. Elle met en lumière l'intersection entre le sexisme et le racisme en expliquant en quoi les femmes afro-américaines sont deux fois victimes — en tant que noires et en tant que femmes — et pourquoi elles n'étaient pas prises en compte dans les discours féministes de l'époque.

Cette théorie a remporté un grand succès dans les études de genre, un nouveau champ de recherche pluridisciplinaire qui étudie les rapports sociaux entre les sexes.

Le concept d'intersectionnalité a ensuite été élargi pour désigner les interactions plus générales entre le genre et d'autres situations de discrimination telles que le handicap, traité sous l'angle du modèle social.

Les intersections entre le genre et le handicap animant les personnes handicapées sont plurielles et complexes. Non seulement les rôles genrés imposés influencent leur vie, mais leurs expériences du handicap sont étroitement liées au genre.

Selon les théories critiques relatives au genre et au handicap, l'intersection des différentes réalités et luttes des femmes handicapées sont encore peu discutées. On se contente généralement de souligner que les femmes handicapées vivent une double discrimination au vu de leur handicap et du fait d'être femme. La réalité s'avère cependant plus complexe. C'est cette complexité des rapports sociaux imbriqués que cette étude propose d'explorer.

3. Objectifs

Face à ce constat, il est apparu essentiel d'inscrire cette étude dans une perspective intersectionnelle afin de penser et analyser la situation des filles handicapées en combinant les effets et dynamiques de plusieurs facteurs de vulnérabilité. Si des résultats importants ont été obtenus dans l'accès des enfants handicapés à l'éducation et dans le développement de stratégies et pratiques plus inclusives au niveau des décideurs et des communautés, le renforcement de l'approche genre dans les actions mises en œuvre sur le terrain devient de plus en plus une nécessité.

Les résultats de l'étude serviront deux finalités :

- L'une **opérationnelle** : à orienter l'intervention de HI et de ses partenaires dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso, Mali et Niger, ainsi que dans les autres pays où des actions d'éducation inclusive sont mises en œuvre.
- L'autre de **plaidoyer** : les messages clés issus de l'étude seront partagés avec des décideurs, les acteurs de la société civile et les donateurs pour les sensibiliser sur l'importance de développer des interventions d'éducation inclusive sensibles au genre.

3.1. Objectif général

Décrire et analyser comment le genre, l'âge et le handicap façonnent et influencent les expériences des filles handicapées (âgées entre 6 et 16 ans), scolarisées et non scolarisées, quant à leur accès et/ou leur maintien à l'école ordinaire (primaire et secondaire).

3.2. Objectifs spécifiques

- Identifier les difficultés dans l'accès et le maintien à l'éducation rencontrées par les filles handicapées au Burkina Faso, Niger et Mali, en considérant la spécificité des différents types de handicap ainsi que leur niveau de sévérité.
- Proposer des recommandations en vue de développer des pratiques, approches et stratégies pouvant servir à surmonter les barrières spécifiques rencontrées par les filles handicapées dans l'accès et le maintien à l'école.

Questions de recherche

- Dans quelle mesure le handicap — en interrelation avec le genre — influence-t-il les parcours de scolarisation des filles handicapées ?
- Quelles spécificités liées aux types et au degré de handicap (physique, visuel, auditif, intellectuel) peuvent être observées ?
- Quelles sont les spécificités liées à l'âge des filles handicapées ?
- A quels enjeux, notamment en matière de protection de l'enfance, les jeunes filles handicapées sont-elles exposées ?
- Quelles spécificités contextuelles émergent dans les trois pays, objet de l'étude et dans les différents terrains d'étude ?
- Quel rôle joue la religion et les croyances populaires dans l'accentuation des discriminations à l'égard des filles handicapées ?
- Quels éléments facilitateurs (familiaux /communautaires/ institutionnels/ politiques/etc.) pour l'éducation des filles handicapées pourraient être identifiés dans les différentes zones d'étude ?

1. Design de l'étude

En raison du manque de données quantitatives fiables sur le handicap dans les pays ciblés et de l'invisibilité des filles handicapées dans les chiffres et les programmes éducatifs décrit plus haut, il a été décidé de conduire une **étude qualitative, comparative et participative, reposant sur une approche intersectionnelle**.

Cette approche **reposant essentiellement sur le témoignage, l'observation et le débat** a semblé être la plus adaptée et la plus pertinente pour analyser la complexité des interactions, étudier les mécanismes d'opinion, les perceptions, et la compréhension sociale, mais aussi d'observer les interactions, les tensions et les dynamiques entre les acteurs et les enfants handicapés. **L'approche comparative** entre ces trois pays et des contextes différents (milieu rural/urbain, et capitale/province) a permis de **dégager des tendances et de faire émerger des spécificités**. En parallèle, une revue de la littérature critique sur la thématique « genre, handicap, éducation inclusive » a été réalisée (sources académiques, presse, rapports, documents officiels et documents de projets) ainsi qu'une **analyse des données statistiques existantes**. **15 jours de terrain** ont été consacrés dans chacun des trois pays pour réaliser l'enquête.

>.< Encart 7. Les limites de l'étude

Cette recherche ne prétend pas fournir une analyse exhaustive de la situation éducative des filles handicapées dans ces trois pays car leur situation change en fonction de la région, de l'ethnicité, et du contexte sécuritaire. Si les résultats de cette étude ne sont pas transposables à l'ensemble du pays, l'analyse comparée à une échelle micro permet néanmoins de dégager des pistes de réflexion et d'intervention.

Par ailleurs, cette recherche n'a pas couvert la situation éducative des filles handicapées vivant dans des zones fragilisées, touchées par les conflits où les écoles sont la cible d'attaques, ou au sein de populations nomades et migrantes car ce contexte d'urgence mérite une recherche spécifique et approfondie.

2. Localisation

Les enquêtes de terrain ont eu lieu successivement au **Mali, au Niger et au Burkina Faso entre janvier et mai 2019**. Dans chaque pays, la sélection des zones à enquêter s'est effectuée en concertation avec les équipes HI sur le terrain et la coordination régionale d'éducation inclusive basée à Dakar. Le choix s'est reporté sur des zones où HI intervenait sur des projets d'éducation

inclusive afin de faciliter l'accès au terrain et aux acteurs. Mais il a aussi été limité par le contexte sécuritaire dans les trois pays, certaines régions n'étant pas accessibles à la consultante. La durée du terrain en province a été restreinte pour des raisons de sécurité.

Au Mali, l'enquête a eu lieu à **Bamako** et à **Sikasso**. Sikasso a été sélectionnée car c'est une ville dans laquelle HI intervient depuis longtemps alors que Bamako est une zone d'intervention récente mais où d'autres acteurs de l'éducation inclusive sont présents. Cette approche comparative a permis d'analyser l'éducation des filles handicapées en capitale et en province — dans la deuxième ville du Mali — dans différentes zones où HI intervenait et d'autres où elle n'intervenait pas afin de ne pas biaiser l'étude.

Au Niger, l'enquête a eu lieu principalement à **Maradi** et à **Niamey**. Maradi a été choisie car HI y conduisait un important programme d'éducation inclusive qui comporte également un volet santé et formation professionnelle. L'essentiel des observations et des entretiens avec les enfants handicapés et les acteurs associatifs, éducatifs, communautaires et religieux s'est déroulé à Maradi. A Niamey, des entretiens ont été conduits avec des acteurs institutionnels et associatifs du niveau national ainsi qu'avec des responsables d'écoles spécialisées. Cette configuration a permis d'approfondir la situation des filles handicapées, à la fois dans la capitale du Niger et en province, dans une région réputée conservatrice sur le plan religieux.

Au Burkina Faso, l'enquête a eu lieu à Ouagadougou et dans ses communes rurales périphériques (30 km maximum) où HI intervient depuis longtemps. Cette configuration a permis de comparer la situation en capitale et en milieu rural.

3. Population cible

La population cible de cette étude sont les **filles handicapées, en âge scolaire (6-16 ans), scolarisées (dans des systèmes d'enseignement ordinaire et spécialisé) et non-scolarisées**. Tous les types de handicap et le degré de sévérité ont été pris en compte : handicap moteur, mental et sensoriel. **Les enfants et les jeunes atteints d'albinisme** ont également été pris en compte car ils sont souvent victimes de préjugés, de superstitions et de persécutions, voire d'enlèvement et d'assassinats rituels, les croyances locales attribuant des pouvoirs guérisseurs aux organes de ces personnes.

Toutefois, pour analyser les barrières spécifiques à l'éducation de ce groupe, il était important de pouvoir comparer leur situation avec celle des garçons handicapés du même âge et d'entendre la perception des acteurs faisant partie de l'environnement des filles handicapées, à savoir :

- Les pères et les mères d'enfants handicapés (ou les membres de la famille le cas échéant).

- Les acteurs éducatifs : enseignants, directeurs d'écoles ordinaires et spéciales, associations des mères éducatrices (AME), associations des parents d'élèves (APE), comités de gestion d'écoles (COGES), inspecteurs.
- Les organisations de personnes handicapées (OPH), les associations de femmes et de promotion de l'éducation, les ONG, les leaders communautaires et religieux.
- Les acteurs institutionnels : mairie, ministères et directions régionales concernés par l'éducation, la promotion de la femme et de l'enfant, la prise en charge des personnes handicapées.



Encart 8. Définition de l'éducation spéciale, intégratrice, et inclusive

L'éducation spéciale : les enfants handicapés sont éduqués séparément de leurs camarades non handicapés, généralement dans des écoles ou des institutions spécialisées.

L'éducation intégratrice : les enfants handicapés sont scolarisés dans des écoles ordinaires, mais soit séparément des autres enfants dans des classes spéciales, soit aux côtés de leurs pairs non handicapés dans des classes ordinaires sans aménagement ou adaptation pour répondre à leurs besoins.

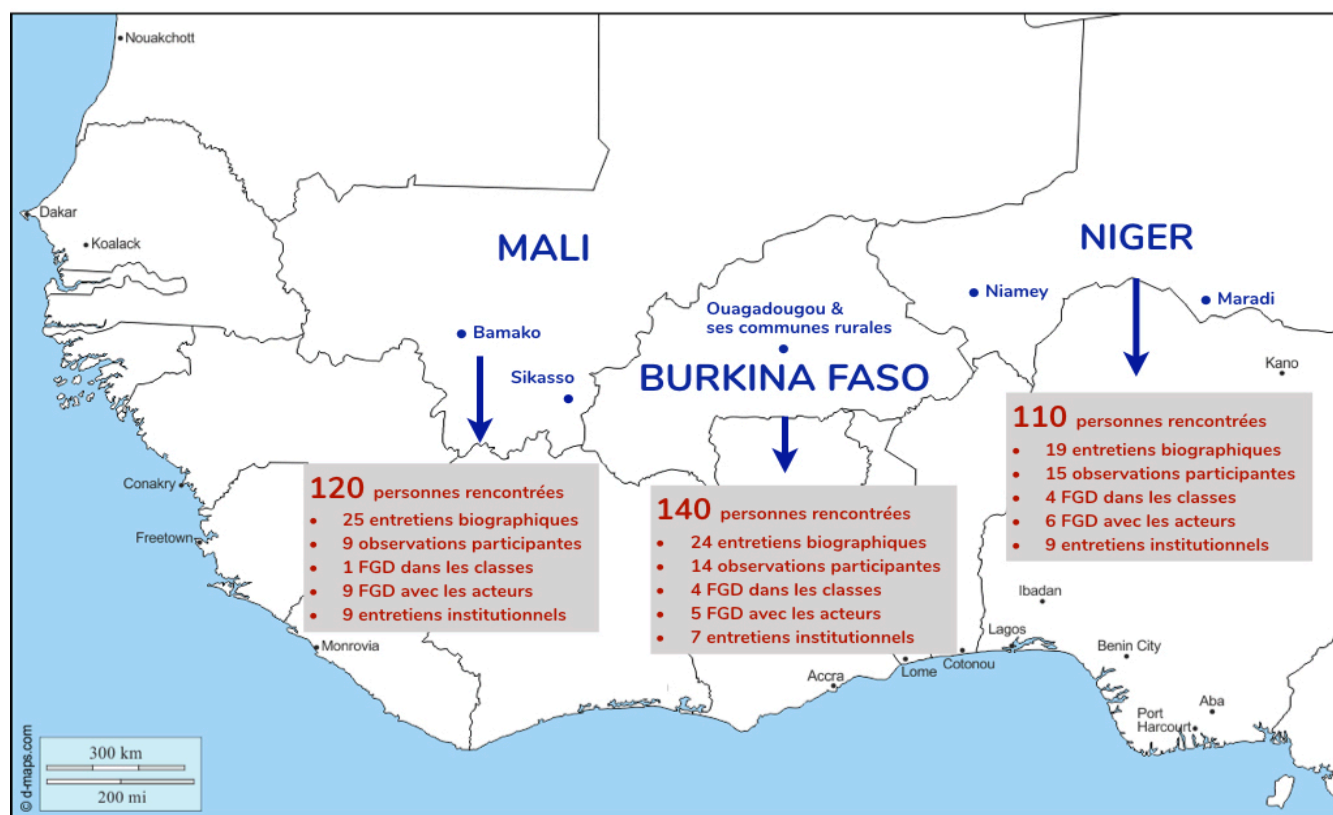
L'éducation inclusive ne se réfère pas seulement au handicap, mais aussi au concept selon lequel les systèmes éducatifs doivent inclure et servir efficacement tous les enfants avec l'engagement de ne laisser personne de côté. Tous les facteurs d'exclusion doivent être abordés en répondant à la diversité des besoins de tous les apprenants par des pratiques inclusives dans l'apprentissage, les cultures et les communautés et en réduisant l'exclusion dans et hors du système éducatif.

L'éducation inclusive couvre une variété d'enfants difficiles à atteindre et marginalisés, par exemple les enfants des rues, les enfants travailleurs, les enfants d'origines ethniques, religieuses et linguistiques minoritaires, les enfants nomades et déplacés et ceux qui vivent dans des cadres informels. Cela signifie qu'une variété d'interventions ciblées et adaptées au contexte spécifique de chaque enfant est nécessaire pour s'assurer que le système éducatif soit inclusif.

Initialement, le focus de cette étude était mis sur le système d'éducation formelle uniquement (école primaire et secondaire ordinaire et non les centres d'alphabétisation, les alternatives éducatives non formelles et les écoles spécialisées). Il nous a semblé important, une fois sur le terrain, d'inclure les écoles spécialisées dans l'enquête pour d'une part, connaître la trajectoire scolaire des enfants handicapés fréquentant ce type d'établissements et leurs éventuels passages en écoles ordinaires, et d'autre part, pour explorer la dynamique et les pratiques d'éducation inclusive impulsées par celles-ci.

4. Échantillon³⁴

Figure 3. Échantillon et zones de l'étude



5. Techniques utilisées

5.1. L'observation participante

L'objectif de ces observations participantes était d'observer les enfants handicapés dans leur environnement scolaire (écoles intégratrices, inclusives et spéciales), leur interaction avec leurs camarades et les enseignants, leur comportement et leur participation en classe. Le choix des classes s'est fait directement sur place car il a fallu s'adapter aux contraintes du terrain (absence ou grèves des enseignants, absence des enfants handicapés) mais il a été possible d'observer différents types de structures et dans des zones où HI n'intervenait pas. Il n'a pas été possible d'interroger plus en profondeur les enfants non-handicapés par manque de temps et parce que les conditions n'étaient pas réunies (des classes bondées avec parfois plus de 100 élèves).

³⁴ Cf. La liste détaillée des personnes rencontrées dans les Annexes 1 de chaque étude pays.

Il s'est avéré que l'observation participante était la méthode la plus efficace — compte tenu de la contrainte de temps — pour identifier des enfants handicapés avec différents types de handicap et conduire des entretiens biographiques avec eux. De plus, les observations participantes dans les écoles se sont révélées être un cadre plus approprié que le domicile des parents ou les bureaux de HI pour conduire les entretiens avec les enfants. En effet, l'enfant se sentait plus à l'aise pour parler grâce à la présence de leurs enseignants formés au braille ou à la langue des signes qui ont pu servir d'interprètes pour communiquer avec les enfants ayant des déficiences auditives notamment.

Les observations ont été conduites dans des écoles soutenues par HI et dans des écoles où HI n'intervenait pas afin de ne pas biaiser les résultats de l'étude. Des visites ont été réalisées dans des écoles publiques, privées, ainsi que dans des écoles catholiques, des médersas, essentiellement en primaire, et dans une moindre mesure au secondaire et dans l'enseignement technique et professionnel. L'observation participante et les entretiens ont duré entre 1 et 2 heures par école, structurés de la manière suivante :

- Entretien au préalable avec le directeur d'école pour expliquer l'objectif de l'étude et ce que l'équipe entendait faire dans la classe avec les enfants.
- Introduction auprès de l'enseignant et de sa classe par le directeur. Identification des enfants handicapés dans la classe. Explication de la présence de l'équipe aux enfants.
- Observation de la classe (environ 15-20 minutes) sur les méthodes d'enseignement, le comportement et la participation des enfants handicapés en classe, leurs relations avec les enfants non-handicapés et les enseignants. Prise de séquences vidéo.
- Entretien avec les enfants handicapés identifiés. Le plus souvent, les entretiens se déroulaient dans le bureau du directeur pour être à l'écart et isolés, afin de créer une intimité, ou au pire, dans la cour de l'école, dans un endroit isolé s'il n'y avait pas de place ailleurs.
- Il a été possible de réaliser des discussions en petits groupes (Focus Group Discussions) dans les classes spécialisées ou intégratrices. Dans ces cas-là, les enseignants servaient d'interprètes. L'observation et le Focus Group Discussion (FGD) pouvaient durer plus d'une heure.

5.2. L'entretien biographique

Ces entretiens semi-directifs et approfondis sont des matériaux qui permettent de rendre compte des temporalités des parcours individuels, associant ainsi le « qualitatif » et le « longitudinal ». L'entretien biographique permet d'**identifier des étapes clés** dans les parcours de stigmatisation et de discrimination et de documenter comment le genre, le handicap et l'âge jouent chacun respectivement un rôle tout le long de ces parcours. Des filles **et** des garçons handicapés scolarisés et non-scolarisés ont été interrogés afin de comparer leurs parcours et de documenter de quelles manières le genre participait à la discrimination et à la stigmatisation des enfants handicapés.

L'étude a privilégié les entretiens avec des adolescent.e.s (à partir de 10-11 ans) et des jeunes en situation de handicap auditif, visuel ou moteur (à différents degrés) qui ne présentaient pas de handicap intellectuel sévère afin de pouvoir installer les bases d'un dialogue et la prise de distance nécessaire pour recueillir un témoignage construit et réfléchi sur leur vécu du handicap, en revenant sur les différentes étapes de leur vie. Les entretiens biographiques avec les enfants handicapés scolarisés se sont faits en majorité à la suite des observations participantes, dans l'enceinte de l'école, dans un coin isolé. En revanche, il a été plus difficile d'identifier des enfants handicapés non-scolarisés. Les Organisations de Personnes Handicapées (OPH), les chargés d'affaires sociales à la mairie et les enseignants ont été mobilisés pour les identifier et les rencontrer, soit à leur domicile, aux bureaux de HI ou dans une école. Chaque entretien durait entre une demi-heure et une heure.

5.3. Les entretiens collectifs (Focus Group Discussions — FDG)

Avec les acteurs faisant partie de l'environnement des filles et des garçons handicapés, des groupes de 6 à 10 personnes ont été constitués, interrogeant séparément par exemple les pères et les mères d'enfants handicapés, les leaders associatifs dont les organisations des personnes handicapées et les associations de femmes œuvrant pour la promotion de l'éducation des filles, les acteurs éducatifs, et les leaders religieux et communautaires. Ces FGD ont permis de croiser les témoignages des enfants handicapés avec leur environnement, d'analyser le regard porté par ces acteurs et de mieux comprendre de quelles manières ils constituaient un soutien ou un obstacle dans le parcours des enfants handicapés face à l'éducation. Les FGD se sont déroulés en général dans les bureaux de HI ou dans une salle de classe. Les FGD duraient entre 1 et 2 heures.

5.4. L'entretien institutionnel

Plusieurs entretiens individuels ont été réalisés avec des acteurs institutionnels tels que les responsables des ministères et des directions régionales concernés par l'éducation, la promotion de la femme et de l'enfant, et la prise en charge des personnes handicapées, et avec les adjoints à la mairie et leurs chargés des affaires sociales, pour approfondir certains points (la stratégie nationale et locale en matière d'éducation inclusive, la formation, les réponses à apporter par type de handicap, la protection des enfants handicapés, le rôle de la société civile, etc.). Des entretiens individuels ont été réalisés avec des responsables d'ONG et d'écoles spécialisées lorsque ces derniers ne pouvaient pas assister aux FGD. Ces entretiens duraient environ 1 heure.

5.5. Recrutement d'une assistante de recherche

Des assistantes d'étude ont été recrutées et formées dans chacun des trois pays afin de faciliter l'enquête de terrain. Elles étaient chargées de préparer le terrain, de faciliter l'organisation des entretiens individuels et collectifs, et de traduire pendant les entretiens afin que la parole soit plus libre, si la personne interrogée ne pouvait pas s'exprimer librement en français. La majorité des entretiens et des FGD se sont déroulés dans la langue locale. Les assistantes ont également participé à documenter l'enquête par des prises de notes, des photos, des vidéos et des enregistrements sonores. Enfin, elles ont retranscrit les entretiens lorsque ces derniers étaient conduits en langue locale.

Lors de l'enquête de terrain, il a été possible de constater que les filles handicapées étaient davantage discriminées face à l'éducation en raison de leur genre et de leur handicap. L'équipe de recherche a cherché à mieux comprendre l'influence exercée par la religion et les croyances populaires dans l'aboutissement de cette double discrimination. Les chercheuses se sont intéressées à la manière dont le genre, le handicap et l'âge façonnaient les expériences des filles handicapées dans l'accès et le maintien à l'école, ainsi que sur l'existence d'autres facteurs aggravant leur discrimination, les spécificités liées au type et au degré de handicap, et les enjeux liés à leur protection. Elles ont également essayé de dégager des points communs et des spécificités dans les différents contextes et pays étudiés.

1. Influence de la religion et des croyances populaires dans l'éducation des filles handicapées au Mali, Niger et Burkina Faso

Les perceptions et attitudes négatives des familles et de la communauté en général, conditionnée par des croyances populaires encore solidement ancrées dans la société constituent l'une des barrières les plus importantes à la scolarisation des enfants handicapés, et des filles en particulier.

- Au Mali, au Niger et au Burkina Faso, comme dans les autres pays d'Afrique de l'Ouest, **les représentations du handicap relèvent principalement du registre spirituel, divin et relationnel**. La perception du handicap est fortement conditionnée par les croyances populaires et la méconnaissance des parents concernant les causes réelles (médicales) du handicap. **Ces représentations varient en fonction des groupes ethniques**.
- Le handicap est le plus souvent considéré comme une « tragédie », un « drame », une « punition » infligée à la famille pour avoir injurié les mauvais esprits et conduit à la discrimination et à la honte sur tous les membres. Le plus souvent, **le mauvais sort est attribué à la mère** pour avoir enfreint des interdits. Au Niger, certaines mères quittent la communauté pour échapper à la stigmatisation.
- **Cette perception négative est accentuée pour certains handicaps sévères** (notamment la déficience intellectuelle, le polyhandicap ou la paralysie cérébrale et l'albinisme) **et au détriment des filles**. Les enfants sont parfois cachés et ne sont pas enregistrés à l'état civil. Au Niger, les filles avec un handicap sévère sont plus susceptibles d'être abandonnées ou tuées à la naissance et elles ont des taux de mortalité plus élevés que leurs homologues masculins. Selon certaines croyances populaires dans les trois pays, les corps des personnes handicapées, et notamment des personnes atteintes d'albinisme et des personnes avec une

déficience intellectuelle, possèdent des propriétés magiques. Les pratiques consistent à maltraiter, mutiler ou tuer des personnes handicapées pour obtenir des parties de leur corps en vue de les utiliser dans des rituels, des potions ou des amulettes avec la promesse d'aider les individus à s'enrichir, à gagner en importance sociale, à réussir en amour ou à vaincre leurs concurrents. Au Mali, leurs organes sont particulièrement recherchés lors des élections par ceux qui sont convaincus qu'il s'agit d'arracher le membre d'un albinos pour remporter un scrutin. **Les filles avec une déficience intellectuelle sont particulièrement vulnérables aux abus et violences sexuelles** car « certains pensent qu'avoir des rapports sexuels avec une fille déficiente intellectuelle va leur apporter la richesse ou le pouvoir, ou les guérir du SIDA ».

- En raison de la pauvreté, l'accès aux soins des enfants handicapés est faible et de mauvaise qualité. **Les parents sont particulièrement sensibles aux remèdes des guérisseurs et des tradipraticiens** qui ne font souvent qu'aggraver la santé de leurs enfants, ou sont fatalistes.
- Dans les trois pays, il apparaît dans les entretiens que **les perceptions négatives autour du handicap sont plus du fait des croyances populaires que de la religion en elle-même**. Au contraire, la religion — que ce soit l'islam ou le christianisme — apporte un message de bienveillance et de protection à l'égard des personnes handicapées.
- En revanche, certains parents préfèrent l'éducation islamique pour leurs filles car ils craignent que l'éducation moderne ne promeuve des valeurs et des comportements contraires aux normes culturelles (cf. Encart 9). Au Niger, les parents envoient plus facilement leurs enfants à l'école coranique. Les enfants handicapés nigériens rencontrés lors de l'étude allaient quasiment tous à l'école coranique en parallèle de l'école ordinaire ou spécialisée.
- Les écoles catholiques accueillent occasionnellement des enfants handicapés (même de familles musulmanes) au Niger (École des Sœurs de Tibiri) et au Mali (École Sainte Thérèse) et parrainent leur scolarité. Au Burkina Faso, les organisations chrétiennes — catholiques et protestantes — ont été pionnières dans le champ de l'éducation inclusive, et dominent toujours ce secteur aujourd'hui. Les organisations chrétiennes vont avoir tendance à encourager les parents à scolariser leurs filles handicapées en finançant complètement leur prise en charge éducative (logement, transport, cantine, frais de scolarité, etc.).

➤•< Encart 9. Les médersas et les écoles coraniques³⁵

Les médersas sont des écoles privées offrant un enseignement religieux (langue arabe, Coran et sciences islamiques) à côté de l'apprentissage de la langue française, de la lecture, de l'écriture et du calcul, depuis le cycle fondamental jusqu'au secondaire. En lien avec la poussée du mouvement « réformiste » d'obédience wahhabite au Mali et au Niger en particulier, le nombre de médersas augmente nettement depuis 20 ou 30 ans. Dans le même temps, le nombre des écoles coraniques traditionnelles semblerait être en diminution. Celles-ci relèvent du secteur privé non formel, ce qui les écarte du projet éducatif national alors que les médersas franco-arabes sont pour leur part sous tutelle du Ministère de l'Éducation. Les écoles coraniques traditionnelles dispensent en arabe une éducation religieuse exclusivement consacrée à l'islam. Les enfants y apprennent par cœur les versets du Coran et consacrent une partie plus ou moins importante de leur temps à la mendicité.

La mendicité aurait été à l'origine instituée afin de permettre aux familles défavorisées d'inscrire leurs enfants à l'école. Chaque élève consacre chaque jour un temps pour aller quêter sa nourriture. Le système a été détourné et souvent, les élèves passent une grande partie de la journée à mendier pour leur maître au lieu d'étudier.

Les populations sont aujourd'hui globalement plus favorables qu'auparavant à l'école laïque, même si dans certaines zones, notamment rurales, il se trouve encore des résistances ou réticences. Toutefois, elles restent fondamentalement attachées à l'éducation islamique de leurs enfants.

Les écoles franco-arabes semblent proposer une réponse adéquate à la demande sociale pour une double éducation. Or, il s'avère souvent que c'est une solution en demie teinte, souvent partielle ou insuffisamment satisfaisante pour les familles : l'éducation religieuse y est plus faible que dans les écoles coraniques, et l'apprentissage du Coran est souvent quasi absent des enseignements.

Le terrain social apparaît favorable à l'engagement d'une réflexion et à l'ouverture d'une concertation sur la ou les façons de concilier le projet de l'école coranique d'une part et celui de l'école laïque d'autre part. Les États semblent avoir opté pour l'intégration d'enseignements séculiers dans les écoles coraniques quoiqu'ils restent en recherche sur les voies de mise en œuvre concrètes. D'après l'étude de l'AFD, la communauté des bailleurs de fonds semble de manière générale ne pas avoir pris la mesure ni du besoin fondamentalement culturel des populations pour une éducation double, ni des risques possibles liés au développement d'un islam « étranger » à la culture ouest-africaine.

³⁵ Voir Lozneau, S., Humeau, P. Écoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Mali, Niger, Sénégal. AFD, 2014.

2. Les discriminations liées à l'intersectionnalité genre & handicap

Dans les trois pays, les garçons et les filles handicapés connaissent des cas similaires d'exclusion sociale à l'école. Toutefois, au cours des rencontres de l'étude, les filles handicapées ont été régulièrement signalées comme étant confrontées à une stigmatisation accrue, à un plus grand manque d'opportunités et à une plus grande marginalisation par rapport aux garçons handicapés. Elles ont notamment moins de chances de recevoir une éducation que les garçons handicapés.

Les coûts d'opportunité pour l'éducation des filles handicapées sont jugés trop élevés³⁶.

Les facteurs socio-culturels et socio-économiques interviennent de manière significative dans les décisions familiales de ne pas envoyer les filles à l'école ou les retirer. Les familles et les communautés vont favoriser le plus souvent les garçons au détriment des filles, entraînant des différences d'opportunités et de résultats sur le plan de l'éducation. La conception traditionnelle des rôles sociaux des hommes et des femmes influence l'investissement de la famille et de la communauté dans l'éducation des enfants. Le garçon, orienté vers les activités hors de la sphère domestique et futur pourvoyeur de finances, sera davantage envoyé à l'école, voie potentielle d'acquisition d'un emploi salarié, ce qui n'est pas le cas pour la fille, confinée dans les activités domestiques. Dans les familles où le patriarcat prévaut, la femme est considérée comme une perpétuelle « étrangère » parce qu'amenée à se marier et à rejoindre sa belle-famille.

Les entretiens ont rejoint l'analyse du rapport de Plan International *Let me Decide and Thrive*, « **les filles handicapées sont la dernière des priorités pour l'affectation des ressources limitées** ». ³⁷ En effet, les enfants handicapés sont considérés comme une charge supplémentaire pour la famille, et d'autant plus les filles handicapées, dans un contexte où les normes de genre inégalitaires restreignent fortement les chances des filles d'être scolarisées. Les personnes handicapées étant considérées comme des êtres de « moindre valeur » car « pas rentable », l'éducation des filles handicapées est même vue comme une perte. Les coûts d'opportunité pour scolariser les filles handicapées sont jugés trop élevés (cf. Encart 10), notamment en raison de la perte économique que cela représente car elles contribuent activement à la survie économique du foyer à travers la mendicité et participent activement aux tâches domestiques.

³⁶ OXFAM, L'éducation des filles en Afrique. op. cit.

³⁷ Plan International, [Let me Decide and Thrive](#), December 2017.

>.< Encart 10. La scolarisation des filles en Afrique de l'Ouest : des coûts d'opportunité élevés

Les études d'OXFAM et de Plan International montrent que ces coûts sont liés aux « services » que perd la famille lorsqu'une jeune fille est scolarisée. Une fois que les obstacles posés par les coûts directs et indirects sont franchis, il est important de comprendre ces coûts d'opportunité. La scolarisation des filles entraîne des coûts d'opportunité particulièrement élevés car les corvées de combustible et d'eau, qui demandent beaucoup de temps et de main d'œuvre, sont généralement effectuées par des jeunes filles en âge scolaire. Les filles s'occupent également de leurs plus jeunes frères et sœurs lorsque leurs parents travaillent ou lorsqu'il n'y a pas de service local de prise en charge des enfants. Les filles vendent souvent les produits sur les marchés locaux et sont impliquées dans un large éventail d'activités à vocation commerciale. Ce sont également elles les plus touchées par l'épidémie de VIH/SIDA. Non seulement elles sont plus menacées par cette maladie que les garçons, mais ce sont également elles qui devront manquer l'école pour s'occuper des membres de leur famille qui sont malades.

La décision de faire instruire une fille dépendra des bénéfices économiques et sociaux perçus par les parents et les personnes dans leur environnement immédiat.

Les coûts d'opportunité concernant la scolarisation des filles varient en Afrique. Par exemple, au Soudan, plus une fille est éduquée, moins elle a de valeur, ce qui engendre des coûts d'opportunité de taille pour les parents. En revanche, dans une large partie de l'Afrique australe, une fille éduquée représente une dot plus importante qu'une fille moins éduquée.

Dans les pays ciblés par cette étude, il faudrait pouvoir réduire le coût d'opportunité lié à la scolarisation des filles handicapées en changeant progressivement les représentations négatives accolées aux filles handicapées. Pour cela, il s'agit de démontrer que les filles handicapées éduquées ont plus de chances d'être autonomes, de travailler, de gagner de meilleurs salaires, d'avoir une meilleure qualité de vie, et surtout, de ne plus être une charge mais une source de revenu pour les parents.

Dans tous les établissements visités, **les garçons handicapés sont plus nombreux que les filles handicapées** dont les effectifs se réduisent drastiquement au fur et à mesure de la scolarité. Les garçons handicapés ont également un parcours scolaire plus long que celui des filles handicapées. Celles-ci ont généralement des taux de redoublement, d'échec et d'abandon plus élevés que les garçons du fait de la pesanteur des charges domestiques et d'un investissement inégale des familles face à l'éducation des filles.

3. Les discriminations spécifiques liées à l'âge

Comme pour les filles non-handicapées, la variable « âge » intervient très souvent en aggravant la discrimination à l'encontre des filles handicapées par rapport aux garçons handicapés, notamment à cause de la différence de traitement du genre liée à la puberté.

Lorsque les filles handicapées arrivent à être scolarisées, elles commencent souvent l'école tardivement. Par conséquent, elles atteignent l'âge de la puberté lorsqu'elles finissent le cycle primaire. Peu nombreuses sont les jeunes filles handicapées qui parviennent à la fin du primaire.

La puberté est une période charnière et sensible dans la vie d'une jeune fille car c'est à ce moment-là que les inégalités de genre s'accroissent à cause des tâches ménagères et des pressions sociales autour du mariage et des menstrues.

- **Inscriptions tardives** : les filles handicapées sont souvent inscrites tard à l'école. Certaines ont été refusées à cause de leur âge avancé. Au Niger, des classes « passerelles » ont permis à des filles handicapées d'être scolarisées, à l'instar de Yahanazu, une jeune fille albinos de 19 ans à Maradi.
- **La question des travaux domestiques** : le retard des filles handicapées s'explique par le fait qu'elles ont moins le temps de faire leurs devoirs car, comme les autres filles non-handicapées, elles doivent aussi assumer leur part du travail domestique ce qui n'est généralement pas le cas des garçons. Dans l'étude, certains garçons handicapés ont raconté qu'ils participaient aussi aux travaux domestiques ou travaillaient pour aider leur mère, notamment au Niger. Les filles handicapées participent parfois plus que leurs sœurs valides mais elles sont épargnées des travaux difficiles (comme faire le feu pour les enfants non-voyants ou travailler au soleil pour les enfants albinos).
- **La question du mariage précoce** : les filles handicapées semblent moins concernées par le mariage précoce car il est plus difficile pour elles de se marier, excepté au Mali semblerait-il d'après les entretiens, où « les filles handicapées sont retirées à partir de 12 ans, et avant 15 ans, afin qu'elles n'opposent pas de résistance au mariage forcé et précoce³⁸. Lorsqu'elles se marient, elles vont généralement épouser des hommes âgés ou des pairs. De nombreuses familles pauvres tenteront de marier leurs filles handicapées le plus tôt possible afin de transférer le fardeau des soins et d'être assurées que quelqu'un s'occupera d'elles. Certains parents sont prêts à donner leurs filles handicapées à marier 'gratuitement', c'est-à-dire sans réclamer de dot ». Ces filles courent donc un plus grand risque de subir des violences et d'être privées d'accès à l'éducation.

³⁸ Le mariage forcé est une union sans le libre consentement des deux futurs époux. Le mariage précoce, quant à lui, est une union durant laquelle au moins l'un des deux époux n'a pas l'âge minimum légal requis pour le mariage.

- **Les risques d'abandon liés à la puberté** : les filles handicapées sont néanmoins retirées de l'école à l'approche de la puberté afin de les protéger d'une grossesse hors mariage considérée comme honteuse. Elles sont plus vulnérables aux violences sexuelles qui peuvent avoir lieu sur le chemin de l'école ou à l'école. Le manque de toilettes adaptées pour les filles handicapées, notamment pendant les périodes de menstruations, est également une cause d'absences répétées et d'abandon. On estime qu'une étudiante africaine sur dix manque l'école pendant ses règles faute d'installations sanitaires adaptées.³⁹
- Si la scolarisation des filles handicapées commence à faire son chemin dans l'esprit des parents, **ces derniers ne les poussent cependant pas à poursuivre au secondaire**. Les acteurs éducatifs observent que lorsque le garçon handicapé a des mauvais résultats, les parents vont plutôt le faire redoubler alors que si c'est le cas pour la fille handicapée, les parents vont la retirer de l'école pour diminuer les dépenses et pour qu'elle aide la mère à la maison.

4. Des difficultés accrues à cause de la pauvreté et du lieu de résidence

Les recensements et les études⁴⁰ montrent que les chances pour un fille handicapée d'être scolarisée dépendent aussi bien de son milieu socio-économique, du niveau d'éducation du chef de famille que de son milieu de résidence. « **L'éducation des enfants handicapés, c'est surtout un problème de pauvreté. Si une fille handicapée vient d'une famille riche, elle n'aura pas de problème pour aller à l'école** », constatent tous les acteurs. Mais résider en milieu rural est nettement plus préjudiciable à la scolarisation d'un enfant que le fait d'être une fille. Être fille orpheline des deux parents en milieu rural limite considérablement les chances de scolarisation. De même, être fille avec un handicap en milieu rural constitue un obstacle majeur à la scolarisation. Des disparités importantes subsistent également au sein même des pays, entre régions.

- **Les enfants handicapés, souvent abandonnés aux grands-parents**, surtout au Niger où les chercheuses ont rencontré de nombreux cas où les parents d'enfants handicapés étaient divorcés après que le père ou la mère avait quitté le foyer à cause du handicap de l'enfant. Dans le cadre d'un remariage polygame, il a été observé que les enfants handicapés étaient souvent abandonnés aux grands-parents.

³⁹ Partenariat Mondial pour l'Éducation, « 12 ans pour éliminer les obstacles à l'éducation des filles », op. cit.

⁴⁰ Kobiané, JF. [La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso: Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics](#). Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010—Atteindre les marginalisés. Paris: UNESCO, 2009.

- **La question de la mendicité** : la préoccupation principale des acteurs rencontrés est l'exploitation des enfants handicapés due à la paupérisation des ménages. La mendicité des enfants handicapés semble être un **problème central au Niger** — plus qu'au Mali⁴¹ ou au Burkina Faso d'après les entretiens — où **l'image de la personne handicapée est fortement associée à la mendicité dans les mentalités**. La mendicité concerne aussi bien les garçons que les filles handicapées. Elle est un fait social en ce sens qu'elle est générée et entretenue par la société et la famille qui confèrent d'office à la personne handicapée le statut de mendiant qui rapporte des ressources. Au Niger, pour les personnes handicapées, « **il vaut mieux aller mendier à la mosquée le vendredi car cela rapportera plus d'argent qu'en travaillant** ».
- **Les problèmes de transport à la base des abandons scolaires** : dans les trois pays, les écoles spécialisées ou inclusives sont souvent concentrées dans la capitale et dans les grands centres urbains. Le coût et le temps consacré au transport sont souvent insurmontables pour les parents qui se découragent, même quand les frais de scolarité sont subventionnés. Les longues distances à pied entre le domicile familial et l'école publique ordinaire — surtout en zones rurales — posent également la **question de la sécurité des enfants handicapés et surtout des filles**, ce qui constitue un motif supplémentaire pour dissuader les parents de scolariser leurs filles handicapées. **L'objectif de rapprocher l'école ordinaire des enfants handicapés prend ici tout son sens**.
- Les acteurs éducatifs constatent que l'installation **d'une cantine scolaire augmente les taux de scolarisation** car cela motive les parents et permet aux enfants de faire une journée continue sans devoir rentrer chez eux le midi.
- **Les problèmes de logement pour scolariser les filles handicapées** : le manque de solutions de logement lorsque les familles habitent loin de l'école est également un frein important à la scolarisation des filles handicapées. Peu de structures d'éducation spécialisée ou inclusive possèdent des internats. Au Mali, l'internat de l'AMALDEME pour les enfants avec une déficience intellectuelle est ouvert uniquement aux garçons car « **s'il existait un internat pour filles, les parents auraient tendance à les abandonner aux associations ou aux ONG** ». Le fait d'avoir de la famille ou un tuteur pour héberger l'enfant près de l'école augmente ses chances d'être scolarisé. Mais les parents hésitent à laisser leurs filles sans surveillance adéquate pour des raisons de sécurité et de protection. Les familles rurales vont plutôt envoyer un garçon handicapé étudier en ville qu'une fille handicapée. Au Burkina Faso, l'UN-ABPAM a rencontré des difficultés particulières à scolariser les filles non-voyantes dans les régions car

⁴¹ Educo. [Analyse Situationnelle des Droits à la Protection des Enfants à Bamako et Ségou - Mali](#), Avril 2017.

l'association n'arrivait pas à leur trouver des familles d'accueil. « **A cause de problèmes ethniques et de clans, les familles sont réticentes à accueillir les filles handicapées** ».

5. Les spécificités liées au type et à la sévérité du handicap

- Parmi tous les types de handicap, **les enfants avec une déficience physique ont moins de difficulté à être scolarisés dans une école ordinaire** près de chez eux à condition d'améliorer l'accessibilité des établissements (rampes et toilettes adaptées, aides à la mobilité).
- Les enfants avec des déficiences visuelles, auditives et surtout intellectuelles ont plus de difficulté à être pris en charge. **La plupart du temps, il n'existe pas de solutions pour les enfants avec des handicaps plus sévères.** Les parents n'essaient même pas de scolariser leurs enfants. Les institutions spécialisées et inclusives sont rares et principalement localisées à la capitale ou dans les grands centres urbains. Beaucoup de parents n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants dans une école spécialisée ou privée, surtout s'ils vivent en zone rurale, et la très grande majorité des écoles publiques ordinaires ne sont pas en capacité de les accueillir. Les enfants avec des déficiences visuelles, auditives ou intellectuelles légères sont souvent scolarisés dans des écoles ordinaires où les enseignants n'ont pas été formés à l'éducation inclusive, et où l'école et la pédagogie ne sont pas adaptées pour eux.
- **Le système de classe intégratrice (ou CTIS) pour les enfants avec une déficience auditive et visuelle semble bien fonctionner** au Niger et au Burkina Faso lorsque les enseignants sont bien formés, la pédagogie adaptée et que la classe se situe au cœur de l'école. Ce système permet de donner dans les premières années d'apprentissage les bases en langues des signes ou du braille à des enfants de différents âges, et de les intégrer par la suite dans des classes ordinaires du même établissement, où un enseignant itinérant vient épauler l'enseignant principal.
- **Le système de classe inclusive pour les enfants avec une déficience auditive et visuelle semble bien fonctionner au Mali** à condition de fournir une formation initiale solide aux enseignants et aux enfants avant la rentrée des classes, un accompagnement rapproché par un enseignant spécialisé itinérant et de proposer une formation continue — aux enseignants, aux enfants, et aux parents — tout le long de l'année en dehors de la classe.
- Le coût du matériel spécialisé pour les enfants non-voyants est particulièrement élevé, leur apprentissage est donc limité.
- Lorsque les enfants avec une déficience auditive et visuelle arrivent à être scolarisés, ils rencontrent des **difficultés à aller au-delà du primaire car la pédagogie dans les**

établissements du secondaire n'est pas adaptée. Il semble que ce soit plus difficile pour les enfants avec une déficience auditive car ils n'ont souvent pas d'interprètes professionnels en langue des signes et sont moins accompagnés que les enfants avec une déficience visuelle. Ces enfants n'ont pas les mêmes problèmes d'apprentissage. Les enfants sourds ont souvent des problèmes en lettres liés à la syntaxe de la langue des signes, alors que les enfants non-voyants ont souvent des problèmes en sciences.

- **La prise en charge des enfants avec une déficience intellectuelle reste problématique** dans les trois pays mais particulièrement au Niger où le comité des droits des personnes handicapées a constaté des lacunes importantes. Plus le handicap est sévère, plus le risque d'exclusion et de mauvais traitements est élevé. Les enfants polyhandicapés sont très rarement scolarisés, faute de structures adéquates existantes. La scolarisation des enfants avec une déficience intellectuelle au sein d'une école ordinaire reste extrêmement difficile, faute de personnel enseignants disponibles et formés. Les rares structures spécialisées existantes déplorent le manque de moyens pour ces enfants qui demandent une prise en charge spécifique.

6. Les violences basées sur le genre et les enjeux de protection liés aux filles handicapées

- Les études montrent que les mauvais traitements infligés aux femmes handicapées dépassent de loin ceux des femmes non-handicapées.⁴² Les filles handicapées sont également **plus vulnérables** que les garçons handicapés et plus exposées aux mauvais traitements, à la maltraitance et aux violences sexuelles.
- Des programmes de protection sur la santé sexuelle et reproductive et de sensibilisation aux violences basées sur le genre sont à développer pour garantir leur intégrité physique et psychologique et prévenir les abus sexuels. Les OPH alertent sur le problème de la prise en charge de la fille handicapée si celle-ci est victime de viol et de grossesses non-désirées car « elle ne peut pas rester dans la famille, elle est abandonnée et doit se débrouiller seule ».
- Aucune structure ou politique publique n'existe pour venir en aide à ces jeunes filles mères handicapées. De plus, les poursuites judiciaires sont rares du fait des pesanteurs socio-culturelles. Ce phénomène reste largement invisible car très peu documenté.

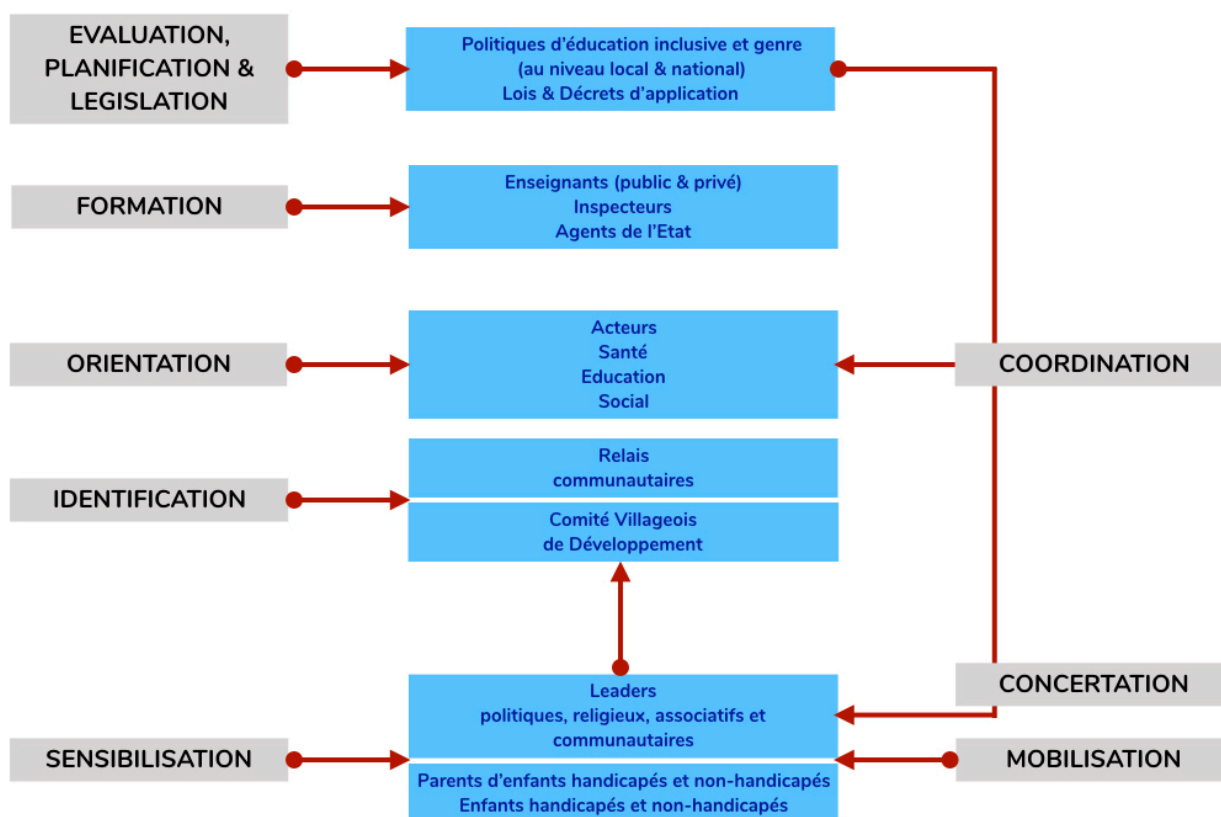
⁴² Jones, L. et al., [Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies](#), The Lancet, 2012, Sep 8, vol. 380, n°9845, pp. 899-907 ; Iglesias, M. [Violence and women with disability](#). Vedras, Spain: AIES, 1998 ; The Swedish Research Institute for Disability Policy. [Men's violence against women with disabilities](#). The Report Series, 2007 ; European Disability Forum. [Report on violence and discrimination against disabled people](#), 1999.

Analyse des éléments facilitateurs et recommandations

A partir d'une analyse des éléments facilitateurs basée sur les entretiens avec les enfants handicapés et les échanges avec les différents acteurs entourant leur éducation — les parents d'enfants handicapés et non-handicapés, les enfants non-handicapés, les leaders religieux, communautaires et les personnes issues du milieu associatif, les acteurs éducatifs, les institutions et politiques publiques — un certain nombre de recommandations pour améliorer la scolarisation des filles handicapées sont proposées.

L'éducation inclusive doit s'appuyer sur des cadres législatifs et réglementaires soutenus par une volonté politique, une hiérarchisation des ressources (tant humaines que financières) et un **changement systémique** induit par une **forte mobilisation de la société civile** qui exige le changement (cf. Figure 4).

Figure 4. Théorie du changement



Amener les filles à s'inscrire dans les écoles et les y garder constitue un problème pour lequel **il n'existe pas de solution unique**. Les stratégies varient d'un pays à l'autre et dépendent de différents facteurs : le pays a-t-il atteint l'éducation primaire universelle, a-t-il un fort engagement politique pour l'égalité entre les hommes et les femmes ? Au niveau le plus général, dans tous les pays, il est

nécessaire d'avoir une **double approche** pour la promotion de l'éducation des filles handicapées, ce qui implique un meilleur accès et une meilleure qualité de l'enseignement pour tous les enfants ainsi que des programmes ciblés pour les filles handicapées en particulier. Pour planifier toutes ces politiques, il est urgent de combler le déficit de données sur le handicap et le genre. Les donateurs et les ONG qui investissent dans des programmes d'éducation devraient veiller à ce que les programmes tiennent compte des besoins spécifiques des filles handicapées.

Il faut garder en tête que **le handicap, le genre et l'âge sont des constructions sociales**. Il est nécessaire de tenir compte de l'environnement au sens large et de comprendre les **relations inégales de pouvoir** qui se jouent au sein de la société pour transformer les normes sociales et renforcer l'autonomisation (**empowerment**) des filles handicapées (cf. Figure 5).

Figure 5. Cadre socio-environnemental



1. Parents d'enfants handicapés & enfants handicapés

Analyse

- La famille à la fois **victime et bourreau**, sous l'emprise des pesanteurs socio-culturelles, ce qui conduit à des pratiques de discrimination, de relégation ou d'enfermement.
- La mère est souvent plus engagée dans l'éducation des filles mais **le père joue un rôle crucial dans leur réussite scolaire**.
- Les parents **ignorent souvent les droits** de leurs enfants handicapés.
- Les parents d'enfants handicapés jouent un **rôle crucial dans la sensibilisation** des autres parents. Les filles handicapées peuvent devenir des **modèles** pour les autres familles.
- Les enfants handicapés — et les filles en particulier — ont une **faible estime d'eux**. Les filles handicapées sont plus susceptibles d'abandonner l'école et de subir des violences sexuelles.
- La **pauvreté** des familles est un obstacle à la scolarisation des filles handicapées.

Recommandations

Sensibilisation

- Changer les attitudes et les mentalités en véhiculant **plus d'images positives** de femmes handicapées dans la sphère publique.
- **Sensibiliser le public** aux problèmes de violence à l'égard des femmes et des filles handicapées.
- **Sensibiliser les parents** : enregistrement à l'état civil, sur les droits et la santé des enfants handicapés, les effets néfastes du mariage précoce, les bénéfices de la scolarisation des filles, etc.
- Concevoir des stratégies de sensibilisation ciblées pour identifier les filles handicapées et convaincre les parents qu'elles ont leur place à l'école. S'appuyer sur les relais communautaires.
- Organiser des campagnes de sensibilisation nationales et locales en **invitant des femmes/filles handicapées qui sont des modèles de réussite** : par exemple des caravanes itinérantes utilisant les réseaux sociaux, la télévision, la radio, le cinéma ou le théâtre.
- Concevoir des **kits d'information/sensibilisation** sur les difficultés vécues par les filles handicapées, comprenant par exemple des poèmes et des articles écrits par des

femmes/filles handicapées, des ressources documentaires, y compris des sites Internet, et des renseignements sur les initiatives pour combattre la violence.

Mobilisation / Formation

- **Encourager les parents à se mobiliser** à travers les Associations de Parents d'Élèves, (APE), les Associations de Mères Éducatrices (AME) et les Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) : organiser des échanges de pratiques ; des campagnes de sensibilisation ; des systèmes d'entraide pour le transport et la cantine.
- Former des pères de filles handicapées **pour devenir des mentors auprès d'autres pères** afin qu'ils participent davantage à la scolarisation de leurs filles handicapées.
- Proposer des **Activités Génératrices de Revenus (AGR) aux parents** (notamment aux mères) pour résoudre les problèmes de pauvreté et de mendicité qui en découle, et libérer la jeune fille pour qu'elle puisse se consacrer à ses études.
- **Rendre inclusif les programmes développés** pour améliorer la situation de la scolarisation des filles (collaboration avec les ONG et les associations œuvrant pour la scolarisation des filles comme Plan, Save, FAWE, etc...). Mettre l'accent sur les compétences et non les limitations, en donnant aux filles handicapées l'occasion de rencontrer des figures modèles, de développer leurs talents et leurs intérêts plutôt que de « réparer » leurs limitations. Par exemple : organiser des concours de théâtre et autres projets artistiques ; faire participer les filles handicapées au Parlement des Enfants pour défendre les droits des personnes handicapées ; tester l'approche **Child to Child (CtC)** pour sensibiliser les pairs et pour renforcer l'estime de soi : faire participer les filles handicapées à des campagnes de sensibilisation ; monter des **clubs CtC** dans les écoles où les enfants handicapés peuvent organiser des activités, bénéficier d'un **mentoring** (éducation sexuelle, prévention de la violence, orientation, outils pour reconnaître et affronter les obstacles, etc.).

2. Parents d'enfants non-handicapés et enfants non-handicapés

Analyse

- Les parents des enfants non-handicapés ne donnent pas souvent le bon exemple et contribuent à la stigmatisation par les autres élèves.
- Lorsqu'ils sont sensibilisés, les enfants non-handicapés sont **solidaires** avec les enfants handicapés.
- Lorsqu'ils ne sont pas sensibilisés, leurs moqueries contribuent à l'abandon scolaire des enfants handicapés.

Recommandations

Sensibilisation

- Changer les attitudes et les mentalités en véhiculant **plus d'images positives** de femmes handicapées dans la sphère publique.
- **Sensibiliser le public** aux problèmes de violence à l'égard des femmes et des filles handicapées.
- Mener des actions de sensibilisation à la rentrée des classes au moment d'accueillir les enfants handicapés, sous forme de théâtre-forum, de jeux de rôle, etc.
- **Inviter des femmes handicapées qui sont des modèles de réussite** aux activités de sensibilisation scolaire.
- Sensibiliser les parents d'enfants non-handicapés à travers les AME, APE et COGES.

Mobilisation

- Constituer des **binômes** (entre enfants handicapés et non-handicapés) pour susciter de l'empathie, de la solidarité et de l'entraide en classe.

3. Leaders politiques, religieux et communautaires

Analyse

- Les leaders politiques, religieux et communautaires exercent une grande influence dans leurs communautés.
- Les religions véhiculent des messages de **bienveillance** et de protection à l'égard des personnes handicapées mais les pratiques sont influencées par des **croyances populaires** qui véhiculent une **représentation négative du handicap, accentuée dans le cas des filles**.
- Certains leaders religieux et chefs coutumiers sont **moins favorables à la scolarisation des filles** dans l'école dite « moderne » qui « pervertirait les valeurs traditionnelles ».

Recommandations

Sensibilisation

- **Sensibiliser** les leaders politiques, religieux et les chefs coutumiers à la question du genre, du handicap et de l'éducation inclusive.

Mobilisation

- **Associer** les leaders politiques, religieux et les chefs coutumiers aux campagnes de sensibilisation.

Concertation

- Mettre en place un **cadre de concertation** regroupant les leaders religieux, les chefs coutumiers, et les conseillers municipaux dont le rôle serait de résoudre les problèmes liés à la scolarisation des enfants handicapés (par exemple dans des cas de mariages précoces). Ce cadre de concertation aurait également pour mission d'**encourager les changements de mentalités** au profit de la scolarisation des filles handicapées.

4. Associations de femmes, Organisations de Personnes Handicapées & structures promotrices d'éducation inclusive

Analyse

- Les OPH prennent peu en compte la question du genre dans leurs programmes, de même que les associations de femmes ne considèrent pas assez la situation spécifique des femmes handicapées.
- **Les OPH sont souvent à l'initiative de projets d'éducation inclusive innovants. Leur expertise est indispensable** en vue d'un plus grand impact.
- Leurs **moyens sont limités** et il y a peu d'échanges de pratiques et de coordination entre elles. « [Chacun travaille dans son coin](#) ».
- L'éducation des filles handicapées ne doit pas se limiter à la scolarisation au primaire mais l'effort doit être poursuivi au secondaire et au-delà.
- Les interventions en faveur de la petite enfance et de l'éducation préscolaire pour les filles (et les garçons) handicapées sont également importantes. Par exemple, pour les enfants sourds, le développement du langage avant l'introduction complète de la langue des signes peut-être plus efficace.
- Il faut **coupler éducation et formation professionnelle** pour résoudre les problèmes d'insertion professionnelle des élèves — des filles handicapées en particulier — et rendre l'éducation de base attractive pour les parents.

Recommandations

Sensibilisation / Identification

- Multiplier les campagnes de sensibilisation en utilisant différents moyens tels que les réseaux sociaux, les émissions radio, le cinéma ou le théâtre en plein air qui ont eu un impact dans le milieu rural.
- Dans les campagnes de sensibilisation, inviter des filles et des femmes handicapées qui sont des modèles de réussite.

Concertation

- Produire un **guide des bonnes pratiques** en éducation inclusive en intégrant les enjeux relatifs aux filles handicapées en coopération avec les associations de promotion des femmes, les OPH, et les structures d'éducation inclusive.

Coordination / Mobilisation

- Créer plus d'espaces d'échanges et de capitalisation des pratiques entre les acteurs impliqués dans le genre, le handicap et l'éducation inclusive — au niveau local, national, en Afrique de l'Ouest et au-delà.

Formation

- Accompagner les associations œuvrant pour les droits des femmes à prendre en compte la situation spécifique des femmes handicapées au sein de leurs activités.
- Accompagner les OPH et les structures d'éducation inclusive à développer une approche genre au sein de leurs programmes.

Développement de projets

- **Soutenir des programmes qui aident les parents** à faire face aux problèmes de leurs enfants handicapés et de leurs filles en particulier (apprentissage de la langue des signes et du braille, sensibilisation aux enjeux liés à la puberté, la santé sexuelle, et le mariage précoce, etc.).
- **Lancer une ligne d'assistance téléphonique** pour conseiller/orienter les enfants handicapés et leurs familles.

5. Acteurs éducatifs

Analyse

- **Manque quantitatif et qualitatif d'enseignants** formés au genre et à l'approche inclusive, aussi bien dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires.
- La mobilité des enseignants ne permet pas la **pérennité** de l'approche inclusive.
- **Rôle déterminant des acteurs éducatifs** dans la scolarisation des enfants (en empêchant les mariages précoces par exemple).
- **Supports pédagogiques inadaptés** aux différents types de handicap.
- **Manuels et programmes non sensibles au genre et au handicap.**
- **Sous-représentation des femmes — et des femmes handicapées en particulier —** dans les programmes pédagogiques et dans l'enseignement. Il est démontré que la faible représentation des femmes dans les salles de classe, surtout en zones rurales, impacte négativement sur le taux de scolarisation des filles.
- Le système de classes intégratrices (ou CTIS) au Niger et au Burkina Faso semblent bien fonctionner mais les CTIS dans les écoles publiques au Burkina Faso sont à repenser pour être plus efficaces.
- Le système de classes inclusives au Mali semble être une option pédagogique intéressante à condition de mettre l'accent sur la formation initiale (avant la rentrée) et au cours de l'année pour les enseignants, les enfants et éventuellement les parents.
- Coût plus élevé de la scolarité pour l'éducation spécialisée. **Fossé entre les écoles publiques et privées** en termes de qualité de l'enseignement et de capacité d'accueil.
- Manque d'accessibilité dans les écoles (rampes et toilettes adaptées), de fournitures spécialisées, classes surchargées.
- L'éducation des filles handicapées ne doit pas se limiter à la scolarisation au primaire mais **l'effort doit être poursuivi au secondaire et au-delà.**
- Les interventions en faveur de la petite enfance et de **l'éducation préscolaire** pour les filles (et les garçons) handicapées sont également importantes. Par exemple, pour les enfants sourds, le développement du langage avant l'introduction complète de la langue des signes peut être plus efficace.

- Il faut **coupler éducation et formation professionnelle** pour résoudre les problèmes d'insertion professionnelle des élèves — des filles handicapées en particulier — et **rendre l'éducation de base attractive pour les parents**.

Recommandations

Sensibilisation / Formation / Orientation

- **Revoir les curricula, adapter les supports pédagogiques** au genre et au handicap. Réviser les conditions et contenus des examens et des concours pour certains types de handicap. **Inclure des figures de femmes handicapées** dans les supports pédagogiques.
- Prévoir des modules spécifiques sur l'éducation inclusive, le handicap et le genre dès la formation de base. Organiser la formation continue.
- Développer un **guide des bonnes pratiques** en éducation inclusive en coopération avec les enseignants en intégrant les questions relatives aux filles handicapées. Former les enseignants à l'utiliser.
- Développer des **programmes complets d'éducation à la sexualité** pour les enfants, y compris les filles/enfants handicapés, élaborés en tenant compte du contexte culturel des pays.
- Former les enseignants à **détecter les situations de violences sexuelles/mariages précoces/d'exploitation** à l'égard des filles handicapées et à les accompagner/orienter.
- Sensibiliser sur les questions relatives à l'hygiène menstruelle de manière inclusive et mettre à disposition des filles handicapées et non-handicapées des protections périodiques dans les écoles. **Mettre en place des systèmes d'entraide** entre les filles handicapées et non-handicapées.
- **L'accompagnement des médersas** en éducation inclusive et à la prise en compte du genre représente également un enjeu important compte tenu de la présence d'enfants handicapés dans ces écoles.

Planification

- **Améliorer la présence des femmes, et des femmes handicapées en particulier dans les instituts de formation des enseignants**. Des **bourses d'études** pourraient être accordées aux femmes handicapées pour leur permettre de s'inscrire à des programmes de formation des enseignants, et des incitations pourraient être accordées aux systèmes scolaires pour les encourager à adopter des pratiques d'embauche inclusives.

- Continuer d'**amener l'école près de l'enfant**, et particulièrement dans les zones rurales car la question de la distance des écoles est particulièrement sensible pour les filles handicapées (former plus d'enseignants pour une inclusion directe ; développer des classes intégratrices pour les déficiences auditives et visuelles pour une inclusion progressive).
- Améliorer l'accès et la qualité de la formation professionnelle, notamment pour les filles handicapées.

Évaluation

- Faire en sorte que les taux d'inscription et de progression des filles, y compris handicapées, fassent partie des **critères de performance** (tant pour les écoles que pour leur personnel).

6. Institutions & Politiques publiques

Analyse

- Des stratégies nationales sensibles au genre et au handicap commencent à voir le jour mais nécessitent une **forte volonté politique et des moyens financiers** pour les mettre en application.
- La plupart des programmes d'éducation inclusive sont mis en œuvre avec l'appui des acteurs non étatiques tels que les ONG.
- **Appropriation progressive** par les gouvernements de la question de l'éducation inclusive afin de respecter les engagements pris dans le cadre de la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH).
- Mobilisation nécessaire des **relais/acteurs communautaires** au niveau local pour identifier les enfants handicapés.
- Une approche qui implique le personnel médical, les acteurs éducatifs, les OPH et les responsables communautaires (à l'instar des **commissions communales**) est déterminante pour mieux identifier et ensuite orienter les enfants handicapés.
- L'octroi de **bourses d'études ciblées pour les filles handicapées** afin de couvrir les frais de scolarité et de transport est un facteur incitatif déterminant pour favoriser l'inscription scolaire et le maintien scolaire.
- **Absence de données fiables et de recherches quantitatives et qualitatives** sur le handicap et le genre pour **mesurer, évaluer et planifier** (manque d'indicateurs indispensables comme le nombre de filles handicapées en âge d'aller à l'école, leur niveau de scolarisation et leurs résultats scolaires ; pas de définition commune du handicap).

Recommandations

Sensibilisation / Formation

- Les campagnes médiatiques visant à encourager les parents à envoyer leurs filles à l'école devraient inclure un contenu et des images non stéréotypées sur le handicap.
- Sensibiliser et former les agents de l'État sur les dispositifs existants en matière de genre et de handicap.
- **Traduire les textes de loi** dans les différentes langues, les **vulgariser, et informer** les personnes handicapées sur leurs droits à travers des campagnes de sensibilisation (en utilisant la télévision, la radio, les réseaux sociaux, etc.).

Planification / Législation

- Mettre les moyens budgétaires pour appliquer les politiques éducatives existantes en faveur des filles et du handicap. **Appliquer une approche genre axée sur l'équité** dans la budgétisation et l'allocation des ressources, ce qui permettra de mieux prendre en compte les besoins des filles handicapées.
- **Prendre en compte explicitement les besoins des filles handicapées** dans les politiques genre et les politiques et programmes d'équité en matière d'éducation pour les enfants handicapés : par exemple, sensibilisation et formation des acteurs, octroi de bourses, cartables et kits scolaires, installation de cantines, amélioration de l'environnement scolaire (latrines séparées, points d'eau), dotation de moyens de locomotion (vélos), construction d'internats, système de familles d'accueil avec un suivi rigoureux et des mécanismes de protection de l'enfance.
- **Accorder des subventions aux familles d'enfants handicapés** sous forme de bourses (pour le transport et l'alimentation), de fournitures scolaires et de matériels didactiques spécialisés (livres et manuels en braille, tablettes, papier, alphabet en langue des signes, etc.) tout le long de leur scolarité, ainsi que des bourses pour les enfants handicapés accédant au cycle secondaire.
- **Intégrer les bonnes pratiques existantes** en matière d'interventions éducatives en faveur des filles handicapées dans les plans d'éducation.

Concertation

- Définir une véritable politique d'éducation inclusive en concertation avec l'ensemble des acteurs clés, dont les OPH.

Évaluation

- Il est urgent de **construire des outils statistiques plus fiables** pour mieux analyser, évaluer et planifier le secteur de l'éducation, et mesurer l'évolution de la scolarisation des filles handicapées.
- Mettre en place des **processus solides de suivi d'impact** des interventions sur les filles handicapées.
- L'élaboration d'indicateurs tenant compte du genre et du handicap donnera une image plus cohérente de l'inclusion scolaire et permettra des comparaisons entre les programmes.
- Se doter d'un **observatoire national** afin de rapporter les manquements à la loi, surveiller les efforts réalisés en matière de réduction des inégalités de genre, et proposer des solutions concrètes. Organiser une conférence assortie d'un rapport annuel sur l'équité en matière d'éducation pour les filles handicapées.
- **Davantage de recherches** sur la scolarisation, les résultats et les obstacles à l'éducation des filles handicapées.

Protection

- Les gouvernements devraient élaborer des politiques éducatives nationales pour protéger les filles handicapées contre la maltraitance, la négligence, la violence et l'exploitation à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.
- Développer une approche globale de la prévention des violences basées sur le genre et de l'éducation à la sexualité pour prévenir les abus sexuels, en intégrant la problématique des filles handicapées.
- Mettre en place des **dispositifs de protection et de prise** en charge des filles et des femmes handicapées victimes de violences sexuelles (notamment sur le plan judiciaire et de formation des agents de police, de la protection de l'enfance et des officiers de justice).
- **Mieux documenter** le problème de la violence à l'égard des filles handicapées à travers plus de recherches qualitatives, ainsi qu'un système de suivi pour mieux détecter ce phénomène.

1. Acronymes

AFD	Agence Française de Développement
AGR	Activités Génératrices de Revenus
AME	Association des Mères Éducatrices
AMALDEME	Association malienne de lutte contre les déficiences mentales chez l'enfant
APE	Association des Parents d'Élèves
CDPH	Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées
CEB	Circonscription d'Éducation de Base
CEP	Certificat d'Étude Primaire
COGES	Comités de Gestion des Établissements Scolaires
CTIS	Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire
CVD	Comités Villageois de Développement
EPT	Éducation Pour Tous
EJA	École des Jeunes Aveugles
FAWE	Le Forum des éducatrices africaines
FGD	Focus Group Discussion
GPE	Global Partnership for Education
MENA	Ministère de Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
ODD	Objectifs du Développement Durable
OPH	Organisation de Personnes Handicapées
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
RGEH	Recensement Général des Enfants Handicapés
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TNS	Taux Net de Scolarisation
UN-ABPAM	Union Nationale des Associations Burkinabè pour la Promotion des Aveugles et Malvoyants

2. Bibliographie

- Antonowicz, L. Too Often in Silence: A Report on School-based Violence in West and Central Africa. New York : UNICEF, 2010.
- Boisseau, S. La scolarisation des enfants sourds et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso. Lyon: Handicap international, juin 2011.
- Bouchama, N., G. Ferrant, L. Fuiet, A. Meneses et A. Thim, « Les inégalités de genre dans les institutions sociales ouest-africaines », Notes ouest-africaines, n°13. Paris : Éditions OCDE, 2018.
- Clarke, D., Sawyer, J. Girls, Disabilities and School Education in the South East Pacific Region, UNGEI Draft Working Discussion Paper, 2014.
- Diop, I. « Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale », Le français aujourd'hui, vol. 2, n°177, 2012, pp. 19-27.
- Educo. Analyse Situationnelle des Droits à la Protection des Enfants à Bamako et Ségou - Mali, avril 2017.
- European Disability Forum. Report on violence and discrimination against disabled people, 1999. GPE. [Rapport sur les Résultats 2019](#), 2019.
- FAWE. Commission de l'Union africaine. La Stratégie pour l'égalité des genres : pour la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025, Nairobi : Forum des éducatrices africaines (FAWE), 2018.
- FAWE. Strengthening gender research to improve girls' and women's education in Africa, Research Series vol. 3, 2013.
- FIRAH & CDIPRH. [La recherche appliquée sur le handicap en Afrique. Mapping Maghreb et Afrique de l'Ouest.](#)
- GPE. Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants. Document de travail 3. Washington DC : Partenariat Mondial pour l'Education, 2018.
- HI. Education inclusive. Pour une école inclusive et solidaire. Campagne #school4all, juin 2018.
- HI. Gender and Disability: A way forward to overcoming multiple discrimination, 2015a
- HI. Making it Work Initiative on gender and disability inclusion: Advancing equity for women and girls with disabilities, 2015b.
- Iglesias, M. Violence and women with disability. Vedras, Spain: AIES, 1998.

- Jones, L. et al., Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies, *The Lancet*, 2012, Sep 8, vol. 380, n°9845, pp. 899-907.
- Kobiané, J.F. et Bougma, M. RGPH 2006, Rapport d'analyse du thème IV: Instruction, Alphabétisation et Scolarisation. Ouagadougou, Burkina Faso: Institut National de la Statistique et de la Démographie, 2009.
- Kobiané, J.F. La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso: Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010—Atteindre les marginalisés. Paris: UNESCO, 2009.
- Lee J., Rhee D.E. and Rudolf R. Teacher Gender, Student Gender, and Primary School Achievement: Evidence from Ten Francophone African Countries. *The Journal of Development Studies*, vol. 55, n°4, 2019, pp. 661-679.
- Leonard Cheshire. Inclusive education for persons with disabilities –Are we making progress? Background paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education – Every learner matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019.
- Leonard Cheshire. Bridging the Gap: Examining disability and development in four African countries. London: Leonard Cheshire, 2018.
- Lozneau, S. Et Humeau, P. Ecoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Mali, Niger, Sénégal. AFD, 2014.
- Mizunoya, S., S. Mitra and I. Yamasaki. Towards Inclusive Education. Innocenti Working Paper n°3. Florence: UNICEF Office of Research, 2016.
- Ngo Melha, E.A. Education inclusive en Afrique subsaharienne. Paris : L'Harmattan, 2013.
- Neva Hui et al. Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, n°5, 2018, pp. 457-474.
- OXFAM. L'éducation des filles en Afrique. Série sur l'éducation et l'égalité des genres. Aperçu de programme, décembre 2005.
- Partenariat Mondial pour l'Éducation : [données sur l'éducation](#)
- Partenariat Mondial pour l'Éducation. Promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation dans les pays du GPE. Note d'orientation, septembre 2016.
- Plan International. Let me Decide and Thrive, December 2017.
- PNUD. Promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes en Afrique, 2016.

- Rousso H. Education for All: A Gender and Disability Perspective, CSW, Disabilities Unlimited, 2013.
- Save the children, UNESCO. Promouvoir le droit des filles à l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre, 2017.
- Save the children, Plan, ACDI. La violence faite aux enfants en milieu scolaire au Mali, 2010.
- The Swedish Research Institute for Disability Policy. Men's violence against women with disabilities. The Report Series, 2007.
- UNGEI, Leonard Cheshire. Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities, 2017.
- UNESCO, Regional Symposium on Right to Education and Inclusion in Education Policies and Practices in Africa, 21 mai 2019.
- UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres. Paris : UNESCO, 2019.
- UNESCO. Résumé sur l'égalité des genres. Rapport mondiale de suivi sur l'éducation 2018.
- UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education, Paris, 2017.
- UNESCO. [eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation](#)
- UNICEF. L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale, août 2019.
- UNICEF. [Laissées pour compte : L'éducation des filles en Afrique, une visualisation interactive des données.](#)
- UNICEF. Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Rapport régional Afrique de l'Ouest et du Centre, 2014
- UNICEF. La situation des enfants dans le monde. Les enfants handicapés, 2013.
- UNICEF. Mutilations génitales féminines/excision. Bilan statistique et examen des dynamiques de changement, 2013.
- UNICEF et ICRW. Mariages d'enfants, grossesses précoces et formation de la famille en Afrique de l'Ouest et du Centre, 2015.
- UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children and ActionAid. Trop souvent en silence: Un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du Centre, 2010.
- UIS. Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries, n°49, March 2018.
- UIS. One in five children, adolescents and youth is out of school, 2018.
- USAID. Guide on how to integrate disability into gender assessments and analyses, 2010.
- Wodon, Q. et al. The Price of Exclusion: disability and education. The challenge of inclusive education in sub-saharan Africa. Washington DC: World Bank, December 2018.

- Wodon, Q. et al. Wodon, Q. et al.. Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls, Washington DC: World Bank, 2018.
- World Bank, Leonard Cheshire and Inclusion International (2019). [Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities.](#)
- World Bank. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington DC, 2018.



Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question

LIVRET DE SYNTHÈSE - MALI - NIGER - BURKINA FASO

Depuis octobre 2017, Humanité & Inclusion (HI) a initié un projet d'éducation inclusive au Sahel avec pour but de contribuer à une éducation inclusive de qualité pour les filles et les garçons marginalisés au Burkina Faso, au Mali et au Niger avec le co-financement de NORAD et l'AFD.

Les filles handicapées comptent parmi les groupes les plus marginalisés de la société, en raison des normes sociales et des préjugés culturels liés au genre et au handicap. Pourtant, il existe peu d'études permettant de documenter leur situation et les difficultés spécifiques qu'elles rencontrent. C'est pourquoi, cette étude adopte une approche intersectionnelle afin de penser et d'analyser la situation des filles handicapées en combinant les effets et dynamiques de plusieurs facteurs de vulnérabilité. En effet, en utilisant le prisme des analyses de genre et de l'approche sociale du handicap, cette étude fait clairement apparaître que les filles handicapées sont concernées par la pluralité et l'articulation de systèmes de domination sociale fondés sur le genre et sur le handicap. Elles expérimentent une oppression spécifique déterminée par leur identité indissociable de filles et de personnes handicapées. Cette condition se manifeste dans toutes les sphères, publiques et privées, si bien que les filles handicapées sont exposées à des inégalités spécifiques par rapport aux garçons handicapés ainsi qu'aux filles non handicapées dans l'accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé entre autres.

Les résultats de l'étude serviront d'une part, à orienter l'intervention de HI et de ses partenaires dans le domaine de l'éducation, et d'autre part, de plaidoyer.

Les messages clés issus de l'étude seront partagés avec des décideurs, les acteurs de la société civile et les donateurs pour les sensibiliser sur l'importance de développer des interventions d'éducation inclusive sensibles au genre.

Humanité & Inclusion
138 avenue des Frères Lumière
CS 78378
69371 Lyon CEDEX 08
France
publications@hi.org

