

RAPPORT DE RECHERCHE

Éducation Sans Barrières : Renforcer l'accès à l'éducation pour les enfants en situation de handicap à Djibouti



Table des matières

Abréviations	3
Résumé exécutif	4
Contexte	10
La situation des enfants en situation de handicap dans les écoles de Djibouti	13
Aperçu de la recherche	16
Questions de recherche	17
Approche méthodologique	17
Limites	19
Recommandations en matière de politiques	20
1. Sensibiliser les différents acteurs de la communauté éducative à la vision de l'éducation inclusive adoptée par le MENFOP et à leur rôle dans la réalisation de cette vision.....	20
2. Renforcer la capacité des enseignants à travailler avec des ESH, et à cultiver des environnements d'apprentissage positifs et cohésifs dans les écoles ordinaires.....	34
3. Considérer le rôle des écoles spécialisées à Djibouti afin que le système éducatif dans son ensemble puisse tirer parti de leur vaste expérience et expertise en matière d'enseignement aux ESH et adapter les ressources aux besoins de ces enfants, tout en veillant à ce que ces écoles continuent d'évoluer en tant que partie intégrante d'un système en expansion.....	44
4. Améliorer la disponibilité et la qualité des données sur les ESH à Djibouti (données éducatives, administratives et financières)	50
Conclusions	60
Annexes	65
Notes bibliographiques	69



Pensez à l'environnement,
n'imprimez que si nécessaire.



Ce document interactif est conçu
pour un affichage numérique.

Abréviations

ANPH	Agence nationale des personnes handicapées
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CFEEF	Centre de formation des enseignants de l'enseignement fondamental
CNSS	Caisse nationale de la sécurité sociale
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
EDAM	Enquête djiboutienne auprès des ménages
ECDD	Écoles catholiques du diocèse de Djibouti
ENPH	Enquête nationale de prévalence du handicap
ESH	Enfant en situation de handicap
LEC	Lire, écrire, compter
LIFE	Learning is For Everyone
MENFOP	Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
MFF	Ministère de la femme et la famille
ODD	Objectifs de développement durable
SIGE	Système d'Information sur la gestion de l'éducation
TD AH	Trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité
SDEF	Schéma directeur de l'éducation et de la formation

Résumé exécutif

Le droit à l'éducation est mondialement reconnu comme un droit humain fondamental et a été décrit comme un droit « multiplicateur », car il facilite la réalisation d'autres droits. Malgré cela, l'accès à l'éducation, en particulier pour les enfants en situation de handicap, est loin d'être universel. À Djibouti, le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap est reconnu au niveau des politiques et des lois, mais des obstacles persistent en matière d'accès, ce qui signifie qu'il y a toujours des lacunes importantes entre ce qui est établi dans les politiques et ce qui est réalisé dans les écoles et les salles de classe.

Le système éducatif est en pleine transition vers l'inclusion totale, de sorte que le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFOP) a opté pour maintenir provisoirement les écoles spécialisées, afin de répondre à la demande existante d'éducation pour les enfants en situation de handicap. Actuellement, le contexte djiboutien ne permet pas d'accueillir tous les enfants en situation de handicap au sein des écoles dans un cadre inclusif, avec d'autres enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Les problèmes de capacité tels que la formation des enseignants pour travailler avec des enfants en situation de handicap et l'accessibilité des infrastructures scolaires et du matériel didactique posent des difficultés pour le système éducatif. Malgré cela, les enseignants à Djibouti déploient des efforts remarquables pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap de la meilleure façon possible.

Ce rapport rend compte de l'étude « L'Apprentissage est pour tous » (Learning is For Everyone - LiFE) à Djibouti, un projet de recherche collaboratif mené en partenariat entre l'UNICEF, le MENFOP et l'Agence nationale des personnes handicapées (ANPH). La méthode de recherche a été déterminée à partir du chapitre 11 du troisième volume du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*¹. La recherche s'est appuyée sur une analyse des politiques, sur la collecte des données quantitatives et qualitatives avec des enseignants, des parents et des enfants en situation de handicap ou non, scolarisés ou non, ainsi que sur des discussions approfondies sur les données collectées avec des décideurs publics du MENFOP et de l'ANPH. Quatre recommandations principales ont été formulées, divisées en actions prioritaires à court, à moyen et à long terme, reconnaissant la nécessité d'une approche progressive pour la mise en œuvre des réformes en matière d'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap à Djibouti. Le reste de ce rapport s'articule autour de ces recommandations :



1. Sensibiliser les différents acteurs de la communauté éducative à la vision de l'éducation inclusive adoptée par le MENFOP et leur rôle dans la réalisation de cette vision.

Les données de l'enquête en ligne et les entretiens menés dans le cadre de cette étude révèlent qu'il existe des divergences entre les directeurs d'école et les enseignants sur la définition de l'éducation inclusive et la manière dont elle diffère de l'éducation spécialisée. Il est donc important que le MENFOP se focalise sur la vulgarisation de sa vision de l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap, afin d'aider les

directeurs d'école et les enseignants à mieux comprendre les principes de l'éducation inclusive, les différences avec l'éducation spécialisée ainsi que le rôle des écoles spécialisées dans ce processus de transition progressive vers un système plus inclusif. Cela aidera également à garantir que tous les acteurs du système éducatif soient alignés dans la réalisation d'une stratégie commune.

À court terme, la définition par le MENFOP d'un protocole précisant les rôles et les responsabilités des inspecteurs régionaux de l'éducation, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des enseignants pour soutenir les élèves en situation de handicap, contribuera à clarifier la manière dont les différents acteurs peuvent contribuer à un système éducatif plus inclusif. Cela contribuera également à garantir des conditions minimales d'inclusion et d'accessibilité dans tous les types d'écoles et de services offerts. De même, les parents devront être sensibilisés pour obtenir un plus grand soutien de la communauté en faveur de l'éducation inclusive, combattre les stéréotypes sur le handicap et les préjugés sur la façon dont les enfants en situation de handicap peuvent apprendre.

2. Renforcer la capacité des enseignants à travailler avec des enfants en situation de handicap, et à cultiver des environnements d'apprentissage positifs et cohésifs dans les écoles ordinaires.



Selon les données de l'enquête en ligne, la majorité des enseignants (61 %) considèrent que le manque de formation sur la pédagogie destinée aux enfants en situation de handicap est le plus grand défi à relever dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. À court terme, cibler les enseignants qui travaillent déjà avec des élèves en situation de handicap dans leurs écoles, puis augmenter progressivement les capacités des autres

enseignants dans tous les types d'écoles, permettra un déploiement plus équitable des programmes de formation continue en éducation inclusive. Cette approche garantira que le soutien atteint d'abord les zones et les individus qui en ont le plus besoin. Ce processus de croissance progressive aidera également le MENFOP à identifier les difficultés et les barrières dans la mise en œuvre des programmes de formation continue, et à mettre au point des solutions dès le début pour qu'une mise à l'échelle puisse éventuellement être réalisée de manière plus robuste. Concernant la formation initiale, l'intégration à moyen terme d'un module sur l'éducation inclusive axé sur des méthodologies d'enseignement pour les différents types de handicap permettra aux futurs enseignants de renforcer leurs compétences fondamentales et de soutenir en toute confiance un nombre croissant d'apprenants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

3. Considérer le rôle des écoles spécialisées à Djibouti afin que le système éducatif dans son ensemble puisse tirer parti de leur vaste expérience et expertise en matière d'enseignement aux enfants en situation de handicap et adapter les ressources aux besoins de ces enfants, tout en veillant à ce que ces écoles continuent d'évoluer en tant que partie intégrante d'un système en expansion.



Les parents des enfants en situation de handicap interrogés ont salué le soutien fourni par les enseignants du centre d'éducation spécialisée de Djibouti. Bien que, dans l'idéal, les enfants en situation de handicap devraient de plus en plus être inclus au sein des écoles ordinaires, les écoles spécialisées peuvent contribuer à soutenir ce

processus de transition en aidant les écoles ordinaires à développer leurs infrastructures physiques et leurs outils didactiques, ainsi que les méthodologies pédagogiques utilisées par leurs enseignants. À mesure que le système éducatif djiboutien évolue et devient plus inclusif à long terme, l'expérience et l'expertise des enseignants et d'autres professionnels du centre d'éducation spécialisée devraient être reconnues et mobilisées pour soutenir les écoles ordinaires.

4. Améliorer la disponibilité et la qualité des données sur les enfants en situation de handicap à Djibouti (données éducatives, administratives et financières).



Bien que des politiques et des législations aient été mises au point pour soutenir l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles de Djibouti, le suivi et la gestion de leur mise en œuvre sont difficiles sans une collecte et une analyse appropriées des données. Des données sont recueillies auprès des écoles par le biais d'un recensement annuel, mais le formulaire de collecte de données ne contient aucune information sur le statut des élèves en matière de handicap, ce qui complique la détermination des progrès réalisés et des domaines qui nécessitent une attention supplémentaire.

Il sera nécessaire de mettre en place un processus en plusieurs étapes qui englobe la conception et la mise au point d'un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), y compris la définition des variables à collecter et la précision du moment et des responsables de la collecte de ces données. À court terme, une cartographie initiale du système éducatif permettra au

MENFOP de recueillir des données sur le handicap de tous les élèves au niveau des écoles et de repérer les écoles et les enseignants à soutenir en priorité. À moyen terme, tous les systèmes de collecte et de gestion des données éducatifs devront être initialement mis à l'essai dans un certain nombre d'écoles, puis progressivement dans des régions ciblées, pour garantir qu'ils fonctionnent aux niveaux central, régional et des écoles. Cela facilitera leur intégration progressive dans le fonctionnement normal de l'ensemble du système éducatif.



CHAPITRE 1

Contexte

Près de 240 millions d'enfants dans le monde ont une forme quelconque de handicap². La vie des enfants en situation de handicap (ESH) a toujours été marquée par leur exclusion des systèmes éducatifs. Cette exclusion persiste encore aujourd'hui, avec de nombreux ESH non scolarisés ou qui n'ont pas accès à des services éducatifs adaptés à leurs besoins spécifiques³. Par rapport à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap, les ESH sont 49 % moins susceptibles d'avoir fréquenté l'école et 42 % moins susceptibles de maîtriser des compétences de base en lecture et en calcul⁴. L'éducation inclusive est donc devenue une priorité mondiale pour soutenir les enfants parmi les plus marginalisés et leur fournir une éducation de qualité qui leur permettra d'acquérir des compétences nécessaires pour participer activement à la société. La ratification de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) par la plupart des pays du monde et l'adoption du Programme de développement durable à l'horizon 2030, en particulier l'objectif 4 visant à fournir une éducation de qualité à tous les enfants, ont favorisé cette transition vers des systèmes éducatifs plus inclusifs

du handicap⁵. La cible 4.5 vise spécifiquement à éliminer toute discrimination dans l'éducation et à garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation pour les plus vulnérables, y compris les personnes en situation de handicap.

La région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord est la deuxième région du monde ayant la plus grande population d'enfants de moins de 17 ans en situation de handicap (13,1 %), juste après l'Afrique de l'Ouest et centrale (14,9 %).⁶ La région continue d'être confrontée à de nombreux défis en matière d'éducation inclusive pour cette jeune population croissante. Bien que tous les pays de la région aient ratifié la CDPH, les législations internationales et les politiques locales ne sont pas alignées. Par exemple, l'éducation spécialisée est encore considérée comme l'approche la plus efficace pour les ESH, malgré le plaidoyer global en faveur de leur inclusion dans les écoles ordinaires.⁷ Les ESH sont aussi sous-représentés dans les enquêtes auprès des ménages et les données éducatives des pays de la région, en raison de la définition lacunaire du handicap, qui empêche la mise en œuvre d'initiatives là où elles sont les plus nécessaires⁸.

Les estimations les plus récentes concernant les personnes en situation de handicap à Djibouti datent de 2019 et montrent que 8,5 % de la population est en situation de handicap. Il s'agit généralement d'un handicap physique (5,2 %) ou visuel (4,8 %). Parmi la population en'âge scolaire, 4,9 % des enfants âgés de 5 à 17 ans sont en situation de handicap⁹.

Des progrès ont toutefois été réalisés : ces dix dernières années, un plus grand nombre d'ESH ont en effet été inscrits à l'école. Grâce à l'action du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFOP) en faveur d'un système éducatif plus inclusif, ces chiffres pourraient encore augmenter¹⁰. Selon les données de l'Enquête nationale sur la prévalence du handicap (ENPH) réalisée en 2019, le pourcentage de personnes n'ayant pas fréquenté l'école est largement supérieur chez les personnes en situation de handicap (67 %) que chez les personnes sans handicap (44 %)¹¹. L'Enquête djiboutienne auprès des ménages (EDAM) réalisée en 2017 a révélé une situation

similaire. La proportion d'adultes dont le plus haut niveau de scolarité atteint est inférieur à l'école primaire est considérablement plus élevée parmi les personnes ayant beaucoup de difficultés fonctionnelles (67 %) par rapport aux personnes n'ayant aucune difficulté (47 %)ⁱ.

Pour élargir les opportunités d'apprentissage des ESH, le Gouvernement de Djibouti a mis en œuvre des actions sur différents fronts. En 2018, l'Agence nationale des personnes handicapées (ANPH) a été créée en tant qu'organe de coordination de l'ensemble des initiatives nationales de promotion et de plaidoyer pour les droits des personnes en situation de handicap. Ces droits comprennent notamment le droit à une éducation de qualité¹². L'ANPH a élaboré une stratégie nationale relative au handicap, qui prévoit des mesures concrètes visant à lever les obstacles qui excluent les personnes en situation de handicap de la sphère économique et sociale¹³.

Le MENFOP, en tant que principale institution définissant la politique éducative à Djibouti, a adopté comme priorité l'amélioration de l'accès à l'éducation et la rétention dans le système éducatif de tous les enfants du pays. Il a inclus des objectifs spécifiques dans le Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF), qui portent sur la scolarisation de tous les ESH, dans le cadre d'une démarche d'inclusion progressive. Parallèlement, il vise à améliorer la qualité de leur prise en charge dans les écoles ordinaires¹⁴. Au cours de cette période de transition vers l'inclusion totale, le MENFOP a opté pour maintenir provisoirement les écoles spécialisées, afin de répondre à la demande existante d'éducation pour les enfants en situation de handicap. Le MENFOP a également élaboré une stratégie sectorielle pour la période 2022-2032 accompagnée d'un plan d'action quinquennal chiffré visant à réformer la qualité des services éducatifs pour les ESH. Cette stratégie comprend la construction d'infrastructures scolaires accessibles, la répartition du matériel pédagogique adapté aux différents types de handicap, l'amélioration de la disponibilité et de la qualité des données éducatives incluant les ESH, mais aussi la création de modules de formation pour les enseignants en éducation inclusive¹⁵.

i Voir les données de l'EDAM 2017 disponibles à la page suivante : <https://disabilitydata.ace.fordham.edu/country-briefs/dj/>

La situation des enfants en situation de handicap dans les écoles de Djibouti

Les données sur les ESH à Djibouti, sur les types d'écoles dans lesquelles ils sont inscrits et sur les ressources pédagogiques disponibles pour les accueillir sont limitées. Bien que des données soient collectées auprès des écoles par le biais d'un recensement annuel, aucune information sur le statut du handicap des élèves n'est incluse dans le formulaire de collecte. Le système d'enregistrement des données administratives recueillies dans le cadre de ce recensement doit également être amélioré pour permettre une gestion, une analyse et une utilisation plus efficaces des informations.

Même s'il existe des données provenant d'enquêtes auprès des ménages sur les personnes en situation de handicap à Djibouti, très peu d'études menées ciblent spécifiquement les ESH dans différentes régions. La dernière étude a été réalisée en 2015 par l'UNICEF et le Ministère de la femme et de la famille (MFF) auprès de 211 familles comptant des ESH, identifiées par le biais d'associations locales. Cette enquête a révélé que 40 % des familles concernées ne scolarisaient pas leurs enfants¹⁶. Parmi les enfants qui étaient scolarisés, plus de la moitié étaient inscrits dans des écoles ordinaires et seules 5 % des familles avaient déclaré recevoir un accompagnement spécifique à l'école. L'étude a certes trouvé des ESH inscrits dans des écoles de toutes les régions, mais elle a mis en lumière les disparités entre les ESH de la ville de Djibouti et ceux vivant dans des régions plus éloignées à l'intérieur du pays de l'intérieur. Dans la capitale, les ESH avaient relativement plus de chances d'être scolarisés, l'offre de services éducatifs étant plus diversifiée, quoiqu'insuffisante. Globalement, l'étude a également mis en exergue des différences entre les régions quant à la prévalence par type de handicap, avec une proportion plus élevée d'enfants en situation de handicap physique à Dikhil et à Tadjourah, et en situation de handicap sensoriel à Tadjourah¹⁷.

Les écoles ordinaires publiques et privées de Djibouti sont tenues d'accueillir des ESH, car l'éducation est reconnue comme un droit universel dans la Loi n° 96 portant orientation du système éducatif djiboutien et la Loi n° 151 abrogeant et remplaçant les dispositions de la loi n° 207 relative à la promotion et à la protection des droits des personnes à besoins spéciaux^{18,19}. Néanmoins, certains ESH rencontrent toujours des obstacles de la part des équipes de direction et d'enseignement lors de leur inscription à l'école.

L'offre de programmes éducatifs pour les ESH a augmenté à Djibouti au cours de la dernière décennie avec la construction du centre d'éducation spécialisée, un environnement scolaire non inclusif inauguré par le MENFOP en 2022. Ce centre se situe uniquement dans la capitale (figure 1). La prise en charge d'ESH dans ce centre apparaît également insuffisante par rapport à la demande existante. Bien que les données sur les ESH et leur scolarisation soient limitées, seulement un peu moins de 200 élèves ont été accueillis dans le centre d'éducation spécialisée entre 2020 et 2021, ce qui est loin de couvrir l'ensemble des besoins²⁰.

Les organisations non gouvernementales et religieuses ont continué à fournir des services d'éducation pour les enfants des groupes vulnérables, y compris ceux en situation de handicap, mais ces initiatives sont restées isolées et n'ont bénéficié qu'à une minorité. Par exemple, l'association Sounah Al Haya a ouvert trois écoles associatives privées et a commencé à accueillir un maximum de deux ESH par classe depuis 2013. Cependant, ces écoles sont situées uniquement dans la ville de Djibouti²¹. Les Écoles catholiques du diocèse de Djibouti (ECDD) contribuent également depuis longtemps à l'éducation des enfants non scolarisés ou ayant abandonné l'école, par le biais de son programme d'éducation non formelle « Lire, écrire, compter » (LEC). Le programme LEC était initialement réservé aux filles, puis a été ouvert à tous les enfants âgés de 9 à 20 ans, y compris les ESH. Cependant, il ne fonctionne que dans un seul centre par région, et toutes les régions ne sont pas concernées (figure 1)²².

Figure 1 : Différences dans l'offre éducative pour les enfants en situation de handicap à Djibouti.



Avertissement : Cette carte ne reflète aucune prise de position de la part de l'UNICEF quant au statut juridique des pays ou territoires, ni quant au tracé de leurs frontières.

Source : Illustration par les auteurs.



CHAPITRE 2

Aperçu de la recherche

L'étude LiFE porte sur les composantes clés d'un système éducatif tenant compte du handicap, définies dans le chapitre 11 du troisième volume du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*²³. Elle analyse des éléments relatifs à l'offre de services éducatifs pour les apprenants en situation de handicap, notamment les infrastructures scolaires et la formation des enseignants. Sont également examinés certains aspects liés à la qualité de ces services, tels que les méthodes d'enseignement et le soutien à l'apprentissage fourni en classe. L'étude aborde également des éléments relatifs à la demande d'éducation, tels que les perceptions des parents, des enseignants et des enfants sur l'éducation inclusive.

À Djibouti, les travaux de recherche ont été réalisés en partenariat avec l'UNICEF, le MENFOP et l'ANPH. Le MENFOP et l'ANPH ont activement participé à la phase de conception de la recherche, ont recueilli les données qualitatives dans les écoles et ont contribué à l'élaboration des recommandations en matière de politiques au niveau du système pour garantir des opportunités d'apprentissage qui tiennent compte les besoins de tous les élèves.

Questions de recherche

Les questions suivantes ont éclairé l'élaboration des outils de collecte des données, l'analyse des données recueillies et la formulation des recommandations en matière de politiques présentées dans le présent rapport :

1. Qu'est-ce que l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap ?
2. Le système éducatif à Djibouti est-il suffisamment inclusif ?
3. Quelles actions mener et quelles ressources allouer pour un système éducatif plus inclusif du handicap ?

Approche méthodologique

Une approche mixte a été adoptée pour examiner la mesure dans laquelle le système éducatif à Djibouti prend en compte le handicap. Elle a consisté en deux phases distinctes :

1. **Analyse qualitative des politiques et du contexte.** Il s'est agi d'une consultation attentive de la législation et des documents de politique du système éducatif djiboutien. Au total, 15 documents ont été analysés, y compris des décrets généraux relatifs à l'inclusion de la population en situation de handicap, des directives générales en matière d'éducation et d'autres spécifiques à l'éducation inclusive des ESH (annexe A). Cette analyse a permis d'obtenir une vision d'ensemble de l'éducation inclusive à Djibouti et d'examiner si les politiques prévoient des dispositions pour les enseignants, l'accessibilité dans les écoles et la pédagogie.
2. **Recherche approfondie.** Cette phase a consisté à administrer des enquêtes en ligne, des entretiens semi-structurés et des discussions de groupe avec différentes parties prenantes. Tous les outils de collecte de données utilisés se sont appuyés sur les questionnaires du troisième volume du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* et ont été contextualisés et validés avec le MENFOP et l'ANPH, puis approuvés par un comité

d'examen institutionnel. Les résultats des enquêtes en ligne et les guides d'entretien et de discussion de groupe utilisés ont été mis à l'essai avant la collecte des données.



- **Outils quantitatifs** : Des enquêtes ont été mises au point au format numérique et administrées entre février et mars 2024 par le biais d'une plateforme en ligne. Les répondants comprenaient des directeurs d'école (145), des enseignants (723) et des inspecteurs régionaux de l'éducation (9) issus d'écoles de niveau pré primaire, primaire et secondaire dans Djibouti-Ville et dans les cinq régions de l'intérieur (annexe B).



- **Outils qualitatifs** : Des entretiens semi-structurés et des discussions de groupe ont été menés en mars 2024 avec des enfants en situation de handicap scolarisés et non scolarisés, ainsi qu'avec leurs parents et leurs enseignants. Des discussions de groupe ont été menées avec des enfants scolarisés qui ne sont pas en situation de handicap et leurs parents. Au total, 72 entretiens ont été réalisés auprès d'un échantillon de 8 écoles primaires et de 10 ménages. La collecte de données a été réalisée par une équipe d'enquêteurs du MENFOP et de l'ANPH, avec le soutien de l'UNICEF. Tous les entretiens et groupes de discussion se sont déroulés en français, en somali ou en afar, selon la préférence des participants. Les enfants étaient âgés de 10 à 16 ans, et l'échantillon comprenait différents types de handicaps (annexe B). Les enfants qui utilisaient la langue des signes ont été accompagnés d'un parent ou d'un enseignant assurant le rôle d'interprète lors de l'entretien. Le consentement des parents de tous les enfants a été sollicité avant le déroulement des entretiens et des discussions de groupe. Les enfants ont également donné leur accord.

3. Cocréation des recommandations en matière de politiques :

Des ateliers ont été menés avec les principales parties prenantes du MENFOP et de l'ANPH afin de discuter des résultats de la recherche et d'élaborer les recommandations incluses dans le présent rapport, sur la base de ces résultats. Ces discussions ont également permis d'élaborer conjointement des stratégies à court, à moyen et à long terme pour mettre en œuvre les recommandations proposées.

Limites

Bien que l'enquête en ligne dans les écoles ait réussi à réunir un échantillon important de directeurs d'école et d'enseignants, la plupart de répondants provenaient des zones urbaines, notamment d'écoles ordinaires de la ville de Djibouti. En outre, si l'enquête a recueilli des données auprès de tous les inspecteurs régionaux de l'éducation, elle n'a pas atteint les conseillers pédagogiques, qui auraient pu fournir une image plus complète du système éducatif au niveau régional. Il serait donc judicieux de les impliquer dans de futures études.

Les entretiens et discussions de groupe ont été essentiellement conduits en français, mais ceux conduits en somali ou en afar ont été traduits en français par les enquêteurs. Cependant, certaines nuances des dialogues peuvent ne pas avoir été entièrement reflétées dans ces traductions. En outre, l'échantillon pour l'analyse qualitative n'a pas pu inclure d'enfants ayant des troubles fonctionnels avancés, dont la plupart ne sont pas scolarisés, en raison des difficultés rencontrées pour obtenir leur consentement ou de leur suivi limité des questions d'entretien. Par conséquent, nos observations sur ces enfants sont principalement tirées d'entretiens avec leurs parents, ce qui a potentiellement apporté un biais et un manque de perspectives directes.



CHAPITRE 3

Recommandations en matière de politiques

Les résultats de la recherche ont servi de base aux quatre recommandations présentées dans cette section, créées en collaboration avec les parties prenantes du MENFOP et de l'ANPH.

- 1. Sensibiliser les différents acteurs de la communauté éducative à la vision de l'éducation inclusive adoptée par le MENFOP et à leur rôle dans la réalisation de cette vision.**
 - 1.1. Diffuser la vision nationale auprès des directeurs d'école et des enseignants pour éduquer les enfants en situation de handicap.**

Les politiques éducatives à Djibouti fournissent des informations sur l'éducation inclusive et la manière dont elle est conceptualisée par le MENFOP. Dans le SDEF 2021-2035, le MENFOP conceptualise une politique d'éducation en faveur des ESH

dans le cadre de laquelle l'offre de services éducatifs inclusifs sera progressivement accrue. Les écoles spécialisées seront maintenues et renforcées lors de la période de transition, car le contexte djiboutien ne permet pas d'accueillir actuellement tous les ESH dans un cadre inclusif²⁴. Le MENFOP précise que des classes spécialisées seront créées au sein des écoles ordinaires regroupant des élèves ayant le même type de handicap, afin de permettre une prise en charge adaptée à leurs besoins et une intégration avec les autres enfants. En outre, des classes inclusives, accueillant des élèves qui ne sont pas en situation de handicap, seront également ouvertes²⁵. Cela montre que le Gouvernement adopte une approche diversifiée qui comprend à la fois l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée dans le système de soutien aux ESH. Cette approche est adoptée comme une solution à moyen terme, qui renforce la capacité du système éducatif à inclure à long terme tous les ESH dans les écoles ordinaires. Toutefois, pour une mise en œuvre efficace, il est nécessaire de procéder de manière adéquate à une identification et à un recensement des ESH afin de les orienter vers les services appropriés²⁶.

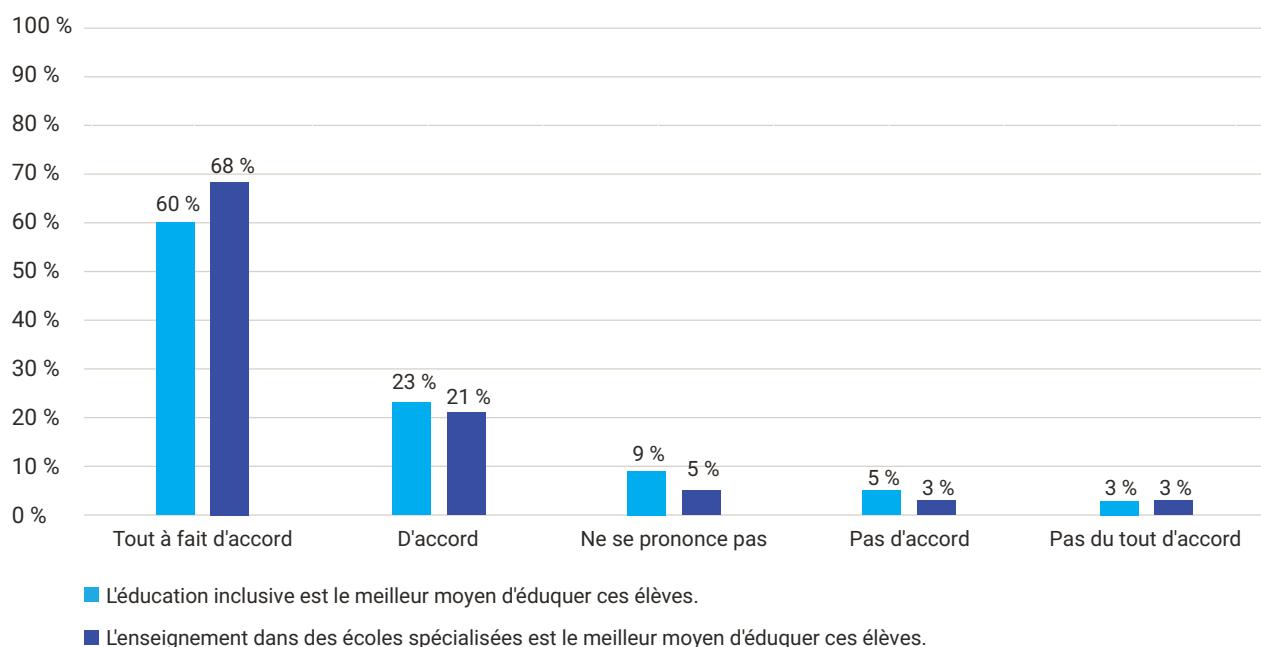
Bien que les politiques fournissent une vision claire en matière d'éducation des ESH à Djibouti, il existe des différences de connaissances marquées à ce sujet entre les principaux acteurs du système éducatif aux niveaux central, régional et des écoles.

Plus de 80 % (8 sur 9) des inspecteurs régionaux de l'éducation ayant participé à l'enquête en ligne ont déclaré percevoir une certaine prise en compte des questions d'inclusion et d'accessibilité dans les politiques et les plans sectoriels relatifs à l'enseignement général, tels que la Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. L'accessibilité est une caractéristique essentielle des écoles inclusives, qui vise à garantir que les environnements physiques, les infrastructures scolaires et les ressources d'apprentissage peuvent être utilisés par tous les individus dans leur vie quotidienne²⁷. Du côté des enseignants, 40 % ont indiqué qu'ils ne connaissent pas cette stratégie, qui est pourtant le principal document d'orientation pour l'éducation des ESH. La vision de l'éducation pour les ESH adoptée par le pays est donc davantage présente au niveau central, parmi les fonctionnaires du MENFOP, et au niveau régional parmi les inspecteurs régionaux de l'éducation. Elle a moins atteint les responsables clés de sa mise en œuvre dans

les écoles. Il est crucial que tous les acteurs soient alignés sur cette vision afin d'assurer une mise en œuvre cohérente et efficace des politiques éducatives.

Les données de l'enquête en ligne menée auprès des enseignants indiquent qu'il existe des divergences d'opinion quant à la meilleure approche à adopter pour l'éducation des ESH. Les enseignants ont été priés d'exprimer leur degré d'accord avec des affirmations telles que « l'éducation inclusive est le meilleur moyen d'éduquer les ESH » ou « l'enseignement dans des écoles spécialisées est le meilleur moyen d'éduquer les ESH ». Au total, 8 enseignants sur 10 ont déclaré être tout à fait d'accord ou d'accord avec le fait que l'éducation inclusive est le meilleur moyen d'éduquer les enfants en situation de handicap physique ou sensoriel. Une proportion équivalente a également indiqué être tout à fait d'accord ou d'accord avec le fait que l'éducation spécialisée est le meilleur moyen pour ces types de handicap (figure 2). La tendance est similaire pour les handicaps intellectuels, avec plus de 7 enseignants sur 10 en faveur de l'éducation inclusive et plus de 8 sur 10 en faveur de l'éducation spécialisée (figure 3).

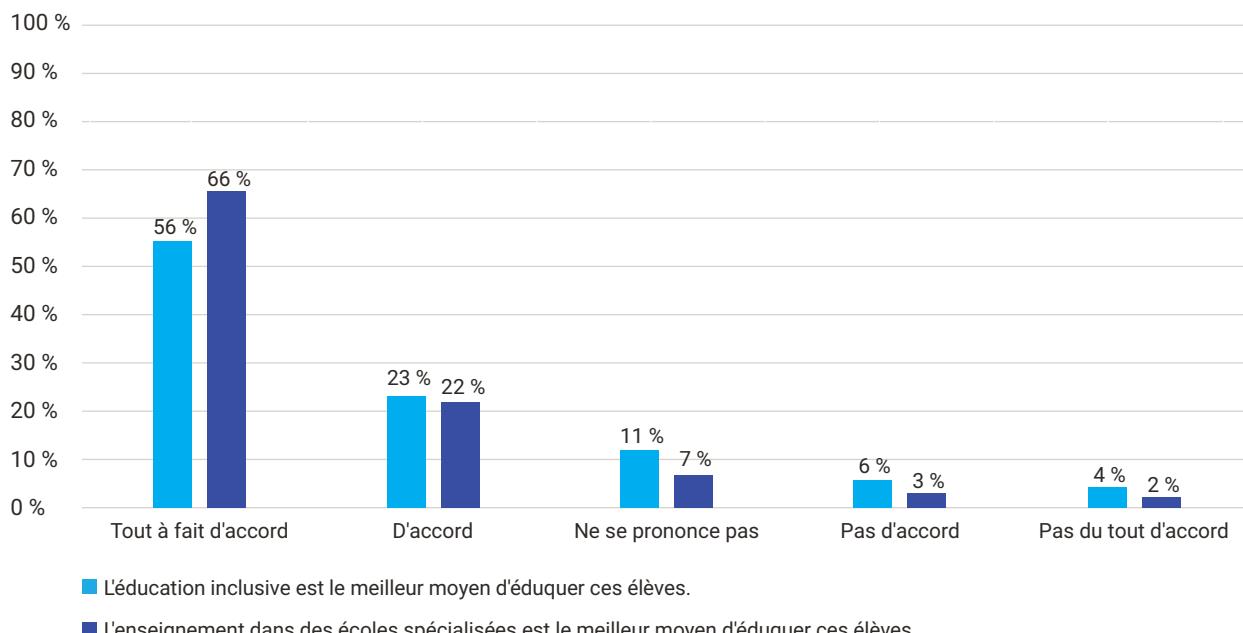
Figure 2 : Perceptions des enseignants sur l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée pour les élèves en situation de handicap physique et sensoriel



N = 723 enseignants.

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'enquête en ligne LiFE.

Figure 3 : Perceptions des enseignants sur l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée pour les élèves en situation de handicap intellectuel.



■ L'éducation inclusive est le meilleur moyen d'éduquer ces élèves.

■ L'enseignement dans des écoles spécialisées est le meilleur moyen d'éduquer ces élèves.

N = 723 enseignants.

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'enquête en ligne LiFE.

Le fait qu'un nombre similaire d'enseignants pense que l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée constituent la meilleure approche éducative pour les ESH peut être signe d'un manque de clarté sur la portée réelle de ces approches.

Cela peut également refléter le fait que ces perceptions sont fondées sur la réalité actuelle de l'éducation des ESH à Djibouti, où les écoles spécialisées restent l'option la plus accessible. D'autres études ont montré la diversité des opinions des enseignants quant à la définition de l'éducation inclusive. Certains considèrent que la seule inscription des ESH dans les écoles ordinaires, sans soutien supplémentaire, suffit. D'autres estiment la prestation de services de soutien individualisé comme plus adaptée, bien qu'elles soient parfois plus ségrégatives qu'inclusives^{28,29}. Il est donc essentiel de diffuser la vision de l'éducation des ESH établie dans les politiques sectorielles à Djibouti, afin d'aider les directeurs d'école et les enseignants à mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive, comment elle se distingue de l'éducation spécialisée et comment les écoles spécialisées peuvent contribuer à la transition progressive vers un système plus inclusif, au fur et à mesure du renforcement des écoles ordinaires.

Les données qualitatives montrent que la perception des enseignants sur le meilleur moyen d'éduquer les ESH peut varier en fonction du degré de difficulté fonctionnelle de l'enfant. Les enseignants interrogés sont généralement favorables à l'inclusion des ESH dans les écoles ordinaires, tout en validant l'existence des écoles spécialisées pour ceux qui vivent avec des handicaps « lourds ». Par exemple, un enseignant du centre d'éducation spécialisée de Djibouti a déclaré : « *Il est bon de scolariser un enfant en situation de handicap, mais il faut prendre en compte certains critères. Le premier critère est si l'enfant peut se déplacer. Il ne faut pas que ce soit un enfant sujet aux évanouissements, car il serait très difficile de le prendre en charge.* » Cela montre bien que certains enseignants pensent que ce n'est pas à l'école de chercher des moyens de soutenir les besoins des enfants, mais que c'est aux enfants et à leur famille de trouver une autre école qui soit en mesure de les aider. Cette croyance va à l'encontre des principes clés de l'éducation inclusive promus par la CDPH, qui disposent que l'inclusion implique un processus de réforme systémique comprenant des changements et des modifications du contenu, des méthodes d'enseignement et de l'environnement physique, afin de surmonter les obstacles et de fournir à tous les élèves une expérience d'apprentissage la mieux adaptée à leurs besoins^{30,31}.

La perception des enseignants sur la présence d'ESH dans les écoles ordinaires semble également varier en fonction du type de handicap. En effet, 60 % des enseignants sont favorables à l'inclusion des enfants en situation de handicap intellectuel dans la même classe que leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Cependant, ce taux descend à 47 % pour les enfants ayant besoin de technologies d'assistance ou de méthodes de communication spécialisées, comme le braille ou la langue des signes. Cela reflète le fonctionnement actuel du système éducatif djiboutien, où les enfants ayant des handicaps sensoriels sont principalement scolarisés dans des écoles spécialisées. Comme l'indique un enseignant du centre d'éducation spécialisée de Djibouti : « *L'éducation est inclusive à Djibouti, mais pas totalement. Les sourds suivent leurs cours à part dans ce centre, les malvoyants aussi.* » Les données de l'enquête en ligne montrent également que la plupart des enseignants des écoles ordinaires travaillent

moins souvent avec des élèves ayant des handicaps auditifs et physiques. Parmi ceux qui ont des élèves en situation de handicap dans leur classe, 32 % ont déclaré avoir des élèves avec un handicap intellectuel, tandis que seulement 19 % et 11 % ont déclaré compter respectivement dans leurs rangs des élèves avec des handicaps physiques et auditifs.

Lors des entretiens, les parents d'ESH ont fréquemment rapporté être rejetés par la direction d'une école au moment de l'inscription de leur enfant, ou par un membre du corps enseignant, ce qui reflète que l'éducation inclusive n'a pas encore été adoptée comme une pratique régulière par les principaux acteurs au niveau des écoles. Les parents des ESH interrogés ont indiqué avoir vécu cette situation au moins une fois. Ils ont mentionné que la plupart du temps, ils ne peuvent pas choisir l'école de leurs enfants, puisqu'ils sont obligés de convaincre les directeurs d'école ou les enseignants d'accepter leurs ESH. Cette réticence de l'administration scolaire semble davantage liée au manque de connaissances sur la manière d'enseigner aux ESH, plutôt qu'à une perception négative de l'inclusion ou à un manque de volonté de soutenir ces enfants. Par exemple, 86 % des enseignants ayant participé à l'enquête en ligne ont exprimé être tout à fait d'accord ou d'accord avec l'éducation inclusive, cependant, 79 % pensent également que la formation initiale à Djibouti est actuellement trop faible pour apporter des améliorations notables en matière d'inclusion des ESH dans les écoles ordinaires. Sans une formation sur les pratiques pédagogiques à ces fins, qui soutient l'inclusion et la cohésion sociale, les directeurs d'école et les enseignants ne seront pas en mesure d'offrir un service de qualité à tous les apprenants.

CITATION

« Toutes les écoles ont rejeté mon enfant et j'étais découragée. "Madame, viens prendre ton enfant, on ne peut pas le garder", m'ont-ils dit. Même les écoles coraniques ne voulaient pas le garder parce qu'il s'agait un peu. En tout, neuf écoles ont refusé mon enfant avant que cette école l'accepte. »



Parent d'un enfant en situation de handicap intellectuel, école associative, Djibouti.

Afin d'accomplir la vision du MENFOP de transition progressive vers l'éducation inclusive, il est nécessaire de veiller à ce que les principaux responsables de sa mise en œuvre au niveau des écoles soient informés de cette vision. Les enseignants peuvent devenir des agents du changement et plaider pour que les ESH bénéficient de services éducatifs dans des écoles ordinaires, et promouvoir les aménagements pédagogiques nécessaires, surtout dans les cas où les directeurs d'école sont réticents à accepter les inscriptions³². Le rôle des inspecteurs régionaux de l'éducation et des conseillers pédagogiques est lui aussi essentiel pour atteindre cet objectif, étant donné leur proximité avec les directeurs d'école et les enseignants. Ces acteurs régionaux peuvent profiter de leurs visites de suivi dans les écoles pour diffuser des stratégies et plans d'action nationaux d'éducation pour les ESH, et clarifier les rôles des directeurs d'école et des enseignants dans tous les types d'écoles pour soutenir l'éducation inclusive³³. La sensibilisation de ces acteurs clés sur la vision de l'éducation des ESH à Djibouti devrait être accompagnée d'initiatives visant à améliorer les conditions des écoles pour mettre en œuvre l'éducation inclusive, notamment l'accessibilité des infrastructures scolaires et la disponibilité des ressources pédagogiques adaptées³⁴.

1.2. Sensibiliser les parents, qu'ils aient ou non des enfants en situation de handicap, aux avantages de l'éducation inclusive et aux efforts du MENFOP pour garantir des services de qualité à tous les apprenants.

Bien que la plupart des parents d'ESH reconnaissent qu'il est préférable de scolariser leurs enfants plutôt que les garder à la maison, beaucoup ont aussi exprimé leur hésitation à les inscrire dans des écoles ordinaires. Lors des entretiens, ils ont indiqué que même si leurs enfants étaient acceptés par les directeurs d'écoles et les enseignants, ils n'avaient pas confiance dans la capacité du système éducatif ordinaire à répondre aux besoins spécifiques liés à leur handicap. Les inquiétudes les plus fréquemment évoquées par les parents d'ESH étaient que leurs enfants ne comprenaient pas les cours en classe, que l'enseignant ne leur accordait pas l'attention dont ils ont besoin pour apprendre et qu'ils étaient confrontés à des agressions de la part de leurs camarades n'étant pas en situation de handicap.

La sensibilisation aux avantages de l'éducation inclusive, ainsi qu'aux efforts déployés par le MENFOP pour former les enseignants et rendre les écoles ordinaires plus accessibles et accueillantes, aidera à renforcer la confiance et la motivation des parents d'ESH à scolariser leurs enfants. Il serait également important de renforcer le rôle des parents dans la supervision de la qualité des services éducatifs et la gouvernance dans les écoles. Cela peut notamment passer par les associations de parents. Par exemple, les parents d'ESH peuvent jouer un rôle crucial dans le suivi de l'état et de l'accessibilité des infrastructures scolaires, du matériel pédagogique mis à la disposition de leurs enfants, de la qualité des interactions entre les enfants et les enseignants, et de l'utilisation des fonds scolaires³⁵. Même dans les cas où les parents ne connaissent pas le diagnostic de leur enfant, ils savent souvent quel type d'environnement lui permet de se sentir bienvenu et en sécurité. Les parents d'ESH connaissent les besoins de leurs enfants à la maison, et sont donc en mesure de devenir des agents clés pour éclairer les enseignants sur la manière d'interagir avec leurs enfants, et sur la manière de répondre plus efficacement à leurs besoins dans la classe.

CITATION

« Une fois, j'ai voulu l'amener dans une école ordinaire, mais j'ai eu peur qu'elle se retrouve au milieu de 50 élèves. Elle veut qu'on soit près d'elle, qu'on lui explique "voilà, c'est comme ça", c'est à dire qu'on soit toujours à côté d'elle pour la faire travailler. Je me suis dit, peut-être qu'elle sera oubliée au milieu de 50 élèves. »



Parent d'une enfant en situation de handicap intellectuel, école spécialisée, Djibouti.

Lors des entretiens, quelques parents d'enfants qui ne sont pas en situation de handicap ont exprimé des inquiétudes quant à l'inclusion des ESH dans les écoles ordinaires, suggérant que la présence de ces enfants pourrait avoir un impact négatif sur l'apprentissage des autres élèves et sur le déroulement de la classe. Le parent d'un enfant qui n'est pas en situation de handicap et qui fréquente une école ordinaire à Dikhil a déclaré : « *Il n'y a pas actuellement d'enfants handicapés dans la classe de mon enfant, mais quand les enfants présentent un grand handicap cela perturbe les autres élèves et fatigue les enseignants.* » Cependant, les élèves en situation de handicap physique et sensoriel sont mieux acceptés

par les parents des enfants qui ne sont pas en situation de handicap dans les écoles ordinaires, à condition qu'ils puissent s'adapter aux exigences standards de cet environnement d'apprentissage. Néanmoins, aucun des parents d'élèves qui ne sont pas en situation de handicap n'a noté de bénéfices à l'éducation inclusive pour leurs propres enfants. Il est donc important de sensibiliser ces parents au potentiel de l'éducation inclusive pour aider les élèves qui ne sont pas en situation de handicap à acquérir des compétences socioémotionnelles plus solides et à créer des sociétés plus cohésives et égalitaires sur le long terme^{36,37}.

Tous les parents, qu'ils aient des ESH ou non, devraient participer à des programmes de sensibilisation visant à réduire la stigmatisation associée aux handicaps et à lutter contre les préjugés sur l'éducation inclusive, afin d'obtenir un plus grand soutien public de la part de la communauté en faveur de l'inclusion. Les parents d'ESH devraient être informés sur le droit à l'éducation de leurs enfants et sur les bénéfices de scolarisation ces derniers. Les parents d'enfants qui ne sont pas en situation de handicap devraient également comprendre l'importance de l'éducation inclusive pour une meilleure acceptation sociale du handicap dans les écoles, et pour pouvoir favoriser des interactions entre leurs enfants et les ESH. Cela peut les aider à grandir en devenant des modèles positifs³⁸. Il faut également renforcer le rôle de ce groupe de parents dans la promotion de l'éducation inclusive auprès des familles dans leurs communautés respectives, car la plupart d'entre eux ont mentionné connaître des parents d'ESH non scolarisés habitant dans leur quartier. Le MENFOP pourrait explorer des partenariats avec des organisations de personnes en situation de handicap et des associations de parents. Cela permettrait de contribuer à la diffusion de ces programmes de sensibilisation au handicap et à l'éducation inclusive, grâce à leur pouvoir de mobilisation de la société civile et à leur capacité à atteindre les groupes les plus marginalisés³⁹. Des partenariats avec d'autres secteurs qui sont aussi en contact direct avec les principaux bénéficiaires, tels que le MFF ou le Ministère de la santé, pourraient contribuer à la sensibilisation des parents.

1.3. Définir les rôles et les responsabilités de chaque acteur au niveau des écoles pour la mise en œuvre de l'éducation des ESH, depuis l'inscription des élèves, tout au long de leur scolarité.

Selon les données qualitatives, les enseignants des écoles primaires visitées adoptent des approches très diverses en matière d'éducation des ESH. Ces méthodes prennent parfois la forme d'efforts d'intégration, mais dans d'autres cas de ségrégation. Quelques enseignants interrogés dans des écoles ordinaires mentionnent qu'ils accordent plus du temps individuel aux ESH ou qu'ils répètent les explications plus souvent. Par ailleurs, les adaptations des programmes scolaires semblent surtout émaner des enseignants spécialisés. Par exemple, un enseignant du centre d'éducation spécialisée à Djibouti a déclaré : « *Le programme des écoles de base est difficile pour les enfants en situation de handicap, donc je l'ai adapté. Je sélectionne les activités les plus faciles et je leur fais répéter plusieurs fois.* » Cependant, d'autres enseignants adoptent des méthodes d'enseignement qui peuvent être davantage ségrégatives, à l'instar des classes spécialisées pour les ESH au sein des écoles associatives ou catholiques, ou encore de l'utilisation des auxiliaires de vie scolaire (AVS) qui travaillent avec les ESH dans des salles séparées.

CITATION

« C'est elle [l'AVS] qui travaille avec lui, moi je donne le titre et les disciplines sur lesquels elle doit travailler, mais elle s'occupe de lui, elle le prend à part, normalement cette salle est réservée à ces enfants. Elle prend cas par cas, chaque enfant a une AVS et toutes les AVS se retrouvent ensemble et travaillent individuellement. »



Enseignant, école associative, Djibouti.

Les entretiens révèlent que les méthodes utilisées par certains enseignants des écoles ordinaires avec les ESH n'impliquent pas toujours une réforme du programme ni une adaptation du matériel pédagogique ou de la manière dont l'information est présentée à la classe. Compte tenu de l'absence d'un programme et de manuels adaptés pour les ESH, en plus de la formation limitée concernant l'éducation de ces enfants, les enseignants ont recours à

des solutions pratiques pour pouvoir faire face à la diversité des élèves et répondre à leurs besoins de la meilleure façon possible. D'après les entretiens, ces méthodes comprennent l'élévation du volume de la voix de l'enseignant ou le fait d'asseoir les ESH près du tableau. Cependant, ces solutions ne suffisent pas pour prendre en charge tous les types de handicap ou pour assurer un apprentissage significatif. Elles peuvent fonctionner pour les handicaps auditifs ou visuels, mais elles aident moins les élèves ayant un handicap intellectuel à accéder aux informations fournies en classe.

CITATION

« Pour les élèves malvoyants, je devais les mettre devant la classe, devant le tableau, pour qu'ils puissent bien écrire ou bien voir ce qui est fait au tableau. »



Enseignant, école ordinaire, Dikhil.

Bien que les enseignants djiboutiens disposent déjà d'un cahier des charges précisant leurs fonctions, il est essentiel que celui-ci inclue un protocole établissant leurs responsabilités spécifiques en matière d'accompagnement des ESH. Ce protocole devrait s'appliquer aux écoles ordinaires ayant des classes inclusives et des classes spécialisées, ainsi qu'aux écoles spécialisées, quel que soit leur niveau de préparation à l'accueil d'ESH.

Les rôles des directeurs d'école, des inspecteurs régionaux de l'éducation et des conseillers pédagogiques pour soutenir les ESH devraient également être définis. Il serait judicieux de spécifier les responsabilités de chaque acteur au moment de la rentrée scolaire et au cours du processus d'apprentissage pendant l'année scolaire (figure 4). Par exemple, le rôle des directeurs d'école est crucial au moment des inscriptions, car les directeurs d'école sont l'un des premiers points de contact avec les familles et peuvent aider à collecter des données sur le type de handicap et le degré de difficultés fonctionnelles de chaque apprenant. Le rôle des enseignants devrait se concentrer sur le soutien qu'ils peuvent apporter au cours du processus d'apprentissage des ESH tout au long de l'année, notamment en adaptant le programme et en aménageant des évaluations en fonction des types de handicap. Les enseignants devraient aussi

promouvoir la formation de relations étroites entre tous les élèves à l'intérieur et en dehors de la salle de classe.

Il convient que les directeurs d'école et les enseignants communiquent régulièrement avec les parents pour les informer des progrès et des difficultés de leurs enfants, ainsi que pour promouvoir une collaboration renforcée entre les familles et les écoles. Lors des entretiens, les parents des ESH ont exprimé leur souhait d'avoir une communication plus régulière avec les enseignants de leurs enfants. Actuellement, cette communication semble uniquement survenir en cas d'événements spécifiques, tels que la remise des carnets de notes ou les conflits entre enfants. Le protocole devrait donc prévoir la communication avec les parents comme une tâche habituelle faisant partie intégrante de leur rôle, en accordant une attention accrue aux élèves en situation de handicap, qui ont besoin d'un accompagnement plus approfondi à la maison. Enfin, les inspecteurs régionaux de l'éducation et les conseillers pédagogiques peuvent surveiller la qualité des services éducatifs dans les écoles accueillant des ESH, en suivant les normes de qualité, et en accompagnant les enseignants dans l'adaptation des programmes et dans la mise au point d'aménagements⁴⁰. Ils peuvent aussi veiller à ce que les écoles disposent du matériel d'enseignement et des infrastructures adéquates pour les ESH, et requérir ce qui est nécessaire auprès d'instances telles que le MENFOP ou l'ANPH.

CITATION

« Le maître me donne des informations seulement le jour du carnet. Sinon, c'est moi qui cherche à avoir des informations sur mon enfant. »



Parent d'un enfant en situation de handicap physique, école ordinaire, Tadjourah.

CITATION

« Il n'y a pas de communication régulière avec les enseignants, à moins qu'il y ait un conflit entre les enfants. Dans ce cas, le directeur de l'école est réactif et résout tous les problèmes. »

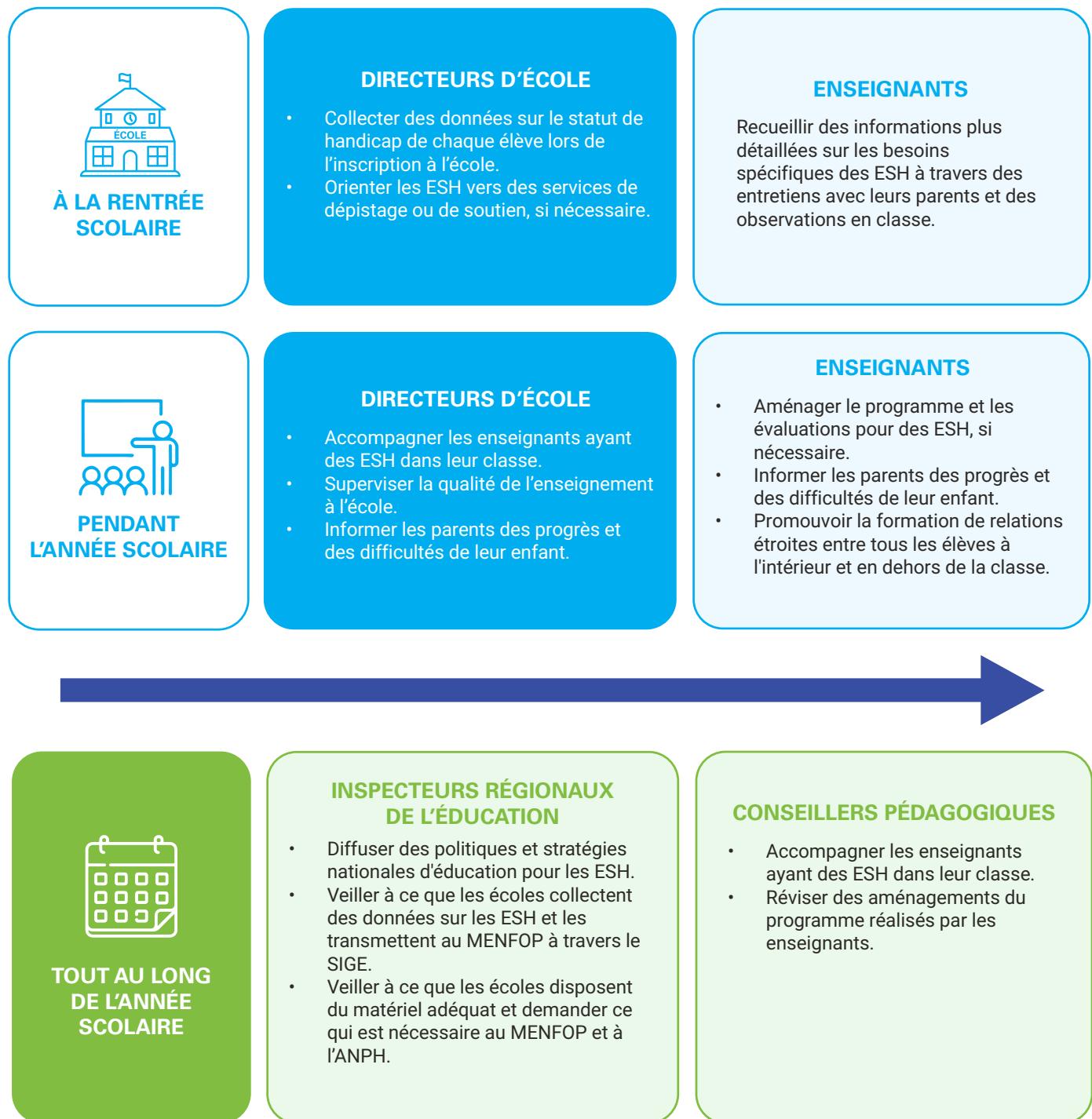


Parent d'un enfant en situation de handicap visuel, école ordinaire, Dikhil.

L'élaboration de ce protocole pour soutenir les élèves en situation de handicap doit impliquer la participation de tous les principaux acteurs du système éducatif. Il serait utile de mobiliser des représentants d'écoles ordinaires, catholiques, associatives et spécialisées qui travaillent dans différentes modalités d'accueil des ESH. Ainsi pourra-t-on concrétiser la vision du MENFOP et mettre à profit les expériences accumulées avec les ESH dans chacun de ces environnements d'apprentissage.



Figure 4 : Responsabilités clés des principaux acteurs de la mise en œuvre de l'éducation des ESH au niveau des écoles.



Source : Élaboration des auteurs basée sur les discussions tenues lors de l'atelier de cocréation de recommandations en matière de politiques avec des représentants du MENFOP et de l'ANPH.

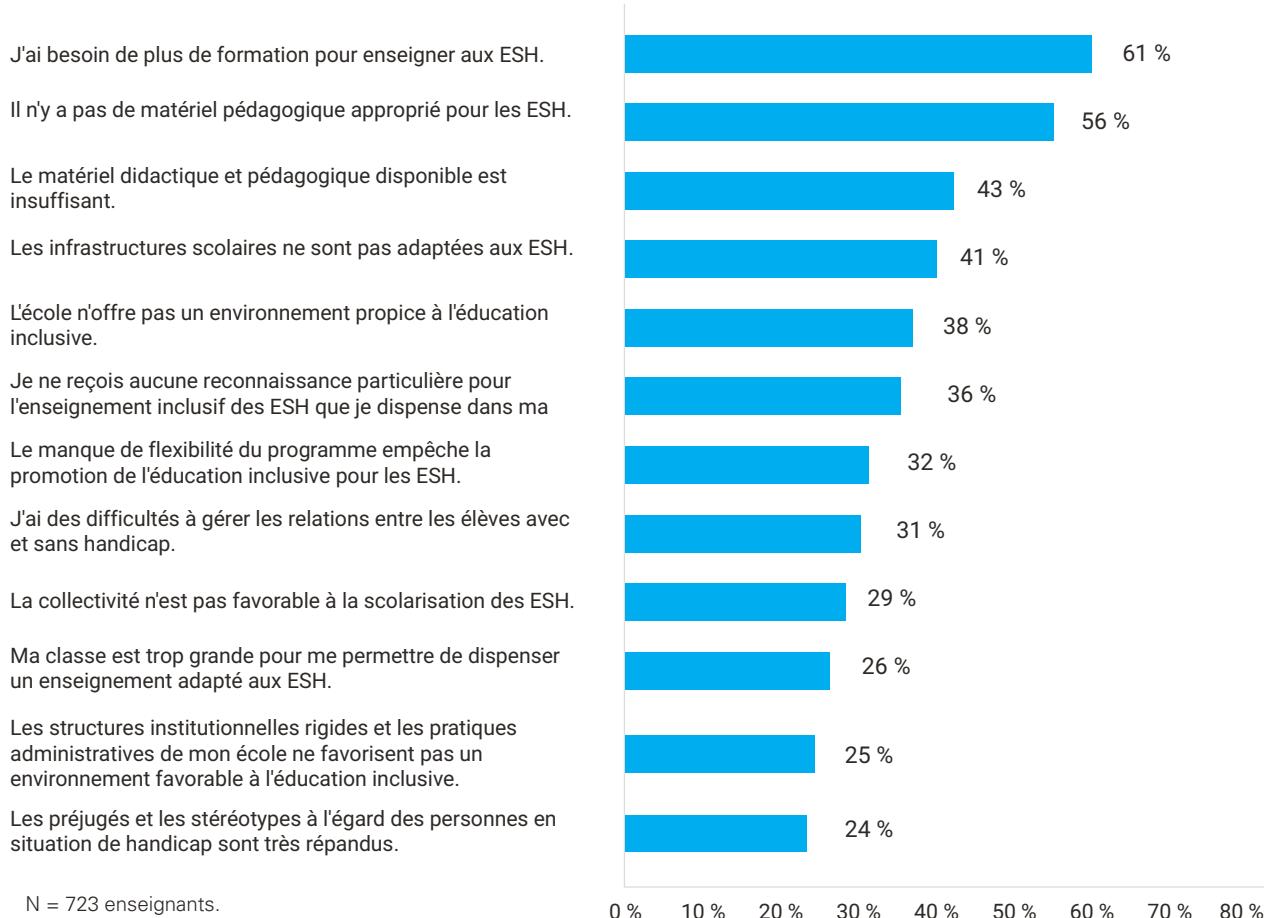
2. Renforcer la capacité des enseignants à travailler avec des ESH, et à cultiver des environnements d'apprentissage positifs et cohésifs dans les écoles ordinaires.

Les politiques à Djibouti font référence aux plans visant à renforcer la formation initiale et continue des enseignants à des stratégies d'éducation inclusive pour les ESH (MENFOP, 2022 ; République de Djibouti, 2022b)⁴¹. Cependant, moins de 5 % des enseignants ayant participé à l'enquête en ligne ont déclaré avoir reçu une telle formation. Au sein de cette minorité, la plupart sont des enseignants travaillant dans des écoles urbaines. Comme on pouvait s'y attendre, les enseignants considèrent que le principal obstacle à la mise en œuvre de l'éducation inclusive est le besoin de formation supplémentaire en matière d'éducation des ESH (61 %), suivi par le manque de matériel approprié pour l'enseignement dispensé aux ESH (56 %) (figure 5). La taille des classes n'est signalée comme une difficulté que par 26 % des enseignants, ce qui n'est pas surprenant, car le plus récent ratio moyen élèves-enseignant enregistré à Djibouti était de 29 en 2018ⁱⁱ.

Les mesures visant à améliorer la formation des enseignants devraient être axées sur le soutien à court terme des enseignants déjà déployés dans tous les types d'écoles, y compris les écoles catholiques et associatives, ainsi que sur le renforcement des programmes de formation initiale à long terme. Cette approche en deux volets apportera un soutien immédiat aux enseignants qui travaillent déjà avec des ESH dans les écoles, tout en améliorant progressivement la capacité des futurs enseignants à travailler avec des apprenants aux besoins diversifiés.

ii Voir les dernières données à la page suivante : <https://donnees.banquemoniale.org/>

Figure 5. Principales difficultés rapportées par des enseignants concernant la mise en œuvre de l'éducation inclusive.



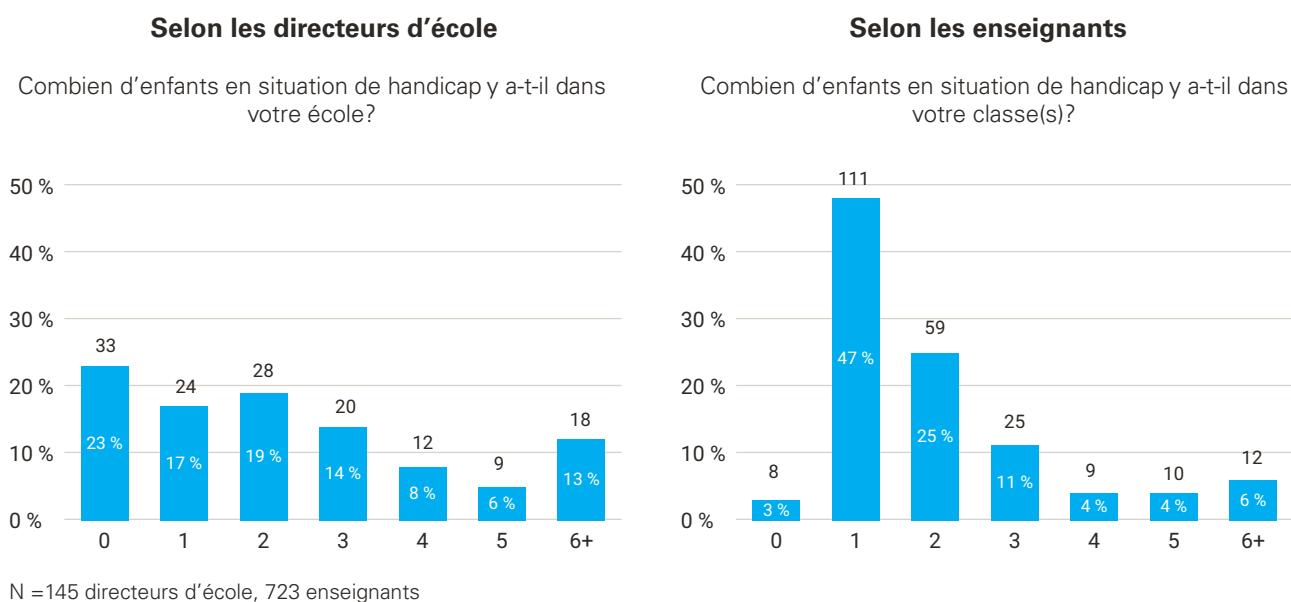
Source : Analyse des auteurs des données de l'enquête en ligne LiFE.

2.1. Utiliser une approche de formation « réactive » qui accorde la priorité à la formation continue des enseignants des écoles où des ESH sont inscrits, et progressivement élargir la formation aux autres enseignants dans tous les types d'écoles.

L'enquête en ligne indique qu'un certain nombre d'ESH eux fréquentent des écoles ordinaires. En effet, 72 % des enseignants déclarent avoir un ou deux élèves en situation de handicap dans leur classe (figure 6). Les chiffres rapportés par les enseignants diffèrent de ceux rapportés par les directeurs d'école. Par exemple, 23 % des directeurs déclarent qu'il n'y a pas d'ESH dans leur école, alors que seulement 3 % des enseignants déclarent qu'il n'y a pas d'ESH dans leur classe. Bien que les échelles d'évaluation soient différentes pour ces deux catégories de répondants (la classe pour les enseignants et l'école pour les directeurs), cela montre qu'il peut y avoir des

différences dans la manière dont ces deux groupes définissent ou identifient les ESH, et que certains ESH inscrits à l'école semblent ne pas être consignés comme tels par les directeurs. Ces différences soulignent l'importance de la collecte systématique de données au niveau national par le biais de systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) afin de mieux comprendre l'inscription des ESH dans les écoles et d'apporter un soutien plus ciblé.

Figure 6 : Nombre d'élèves en situation de handicap.



Source : Analyse des auteurs à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

Les enseignants des écoles accueillant des enfants en situation de handicap devraient être prioritaires pour bénéficier des modules de formation continue en éducation inclusive. En effet, inclure des ESH dans des écoles qui ne peuvent pas leur offrir les moyens de participer pleinement aux cours dispensés pourrait ralentir leur processus d'apprentissage et risquer de les exclure davantage du système éducatif. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur des inspecteurs régionaux de l'éducation et des conseillers pédagogiques pour réaliser une cartographie initiale de toutes les écoles au niveau national et identifier où les ESH sont scolarisés. Une fois que ces écoles auront été recensées, une approche de formation « réactive » peut être mise en œuvre pour

soutenir dans un premier temps les enseignants qui sont déjà confrontés à des apprenants ayant des besoins spécifiques dans des écoles inclusives et spécialisées. Cette première phase de formation continue servira de plan de transition pendant l’élaboration d’une réforme plus approfondie de la formation des enseignants par le MENFOP.

Près de 8 enseignants sur 10 estiment que leur charge de travail pourrait augmenter s'ils ont des ESH dans leurs classes. Cette hypothèse est réaliste, car la plupart des enseignants à Djibouti n'ont pas reçu de formation sur l'éducation inclusive pour les ESH et disposent de ressources limitées. Ils ont besoin d'une formation ciblée et d'orientations pédagogiques pour adapter la manière dont les informations sont présentées en classe aux élèves ayant différents handicaps, sans pour autant alourdir leur charge de travail, afin que tous les apprenants aient accès aux mêmes informations et au format le mieux adapté aux besoins de chacun. Une pédagogie inclusive évitera la marginalisation pouvant résulter de stratégies de différenciation conçues uniquement en fonction des besoins individuels⁴². Les entretiens avec les enseignants révèlent que l'utilisation de stratégies pédagogiques différencierées est courante avec les ESH à Djibouti, mais que celles-ci ne favorisent pas toujours leur accès à l'apprentissage en fonction de leurs besoins. Les enseignants font de gros efforts avec les ressources et les connaissances dont ils disposent pour répondre aux besoins des ESH, mais le chemin à parcourir pour assurer la mise en œuvre des principes de l'éducation inclusive est encore long. Par exemple, les enseignants ont mentionné que, lors des évaluations des acquis, ils avaient tendance à accorder plus de temps aux ESH ou à faire des versions abrégées de la même évaluation que leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap. Cependant, ces modifications diffèrent de l'adaptation du format de l'évaluation ou des modalités de réponse en fonction du type de handicap.

CITATION

« Je les évalue d'une façon différente, pas avec les autres. Si on fait un texte, je le divise et je résume ce texte et je le minimise, sinon ils n'auraient pas le temps de le lire. Comme il souffre des yeux, il ne peut pas lire tout le texte. Un texte de 10 lignes, je le résume en 5 lignes, et pour les autres je le laisse. »



Enseignant, école ordinaire, Tadjourah.

Bien que la plupart (69 %) des enseignants ayant au moins un ESH dans leur classe n'aient pas signalé de difficultés à gérer les relations entre les ESH et leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap, les données qualitatives révèlent des conflits fréquents dans les écoles ordinaires. Les parents d'ESH interrogés indiquent que la violence physique et psychologique est l'une des principales difficultés auxquelles leurs enfants sont confrontés à l'école, et l'une de leurs principales préoccupations. Par exemple, le parent d'un enfant en situation de handicap auditif d'une école ordinaire à Djibouti s'est confié : « *Très souvent, il est stigmatisé. Quelques petits méchants lui jettent des mots qu'il n'aimerait pas entendre. Quelques fois il est agressé verbalement, il est insulté.* » Cette stigmatisation est également rapportée par les parents des ESH non scolarisés qui étaient auparavant inscrits dans des écoles ordinaires. La protection de leurs enfants contre la violence est l'une des principales raisons invoquées par les parents pour déscolariser leurs enfants, malgré les efforts des enseignants pour contrôler ces situations.

CITATION

« Malheureusement, après un mois, elle n'a pas pu s'adapter, les enfants se moquaient d'elle. Étant donné qu'elle n'est pas en mesure de se défendre et que moi je ne peux pas être à ses côtés tout le temps, je lui ai fait quitter l'école pour des raisons de sécurité. Ça me fait mal au cœur quand je vois ma fille qui ne peut pas se défendre subir des brimades de la part des autres enfants et faire des crises de colère. »



Parent d'une enfant en situation de handicap non scolarisée, Djibouti.

Intégrer des orientations visant à promouvoir la cohésion sociale au sein des écoles et des salles de classe dans les modules de formation continue sera bénéfique pour les directeurs d'école et les enseignants ayant des ESH. Les enseignants indiquent que leur principal obstacle est la régulation de quelques comportements et réactions de ces élèves, qui parfois empêchent les autres d'interagir avec eux. Cette difficulté est également mentionnée par les élèves qui ne sont pas en situation de handicap lors des entretiens, qui reconnaissent l'importance d'aider leurs camarades en situation de handicap pendant les activités en classe. Ils indiquent toutefois qu'ils ne comprennent pas leurs modes de communication et préfèrent rester distants. Par exemple, un élève qui n'est pas en situation de handicap et qui fréquente une école ordinaire à Djibouti a déclaré : « Il me frappe tout le temps, il joue avec nous, moi je joue avec lui, mais il s'emporte toujours plus et ça me met mal à l'aise. Il m'insulte et dans ces cas-là je ne sais pas bien quoi faire. » Par ailleurs, les directeurs d'école et les enseignants ont besoin d'orientations sur les mécanismes d'identification des cas potentiels de violence à l'école, sur la manière de les signaler par les voies officielles, sur les mesures à appliquer pour aider les élèves à résoudre les conflits, et sur les stratégies de prévention de la violence⁴³. L'école est l'un des premiers lieux où les enfants sont confrontés à la diversité et apprennent à la respecter. Les enseignants et les directeurs d'école ont un rôle clé à jouer pour garantir que l'école reste un environnement dans lequel tous les élèves se sentent bienvenus et protégés⁴⁴.

2.2. Réviser les programmes de formation initiale des enseignants afin d'intégrer un module sur l'éducation inclusive pour les ESH axé sur des stratégies pédagogiques pratiques pour les différents types de handicap.

Les données de l'enquête en ligne indiquent que les programmes de formation des enseignants manquent de contenus clés appuyant la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les ESH, tels que des méthodologies pédagogiques et des stratégies pratiques pour gérer la diversité des apprenants dans la classe. Parmi les enseignants qui ont reçu une formation en éducation inclusive, 7 sur 10 ont indiqué que cette formation leur avait fourni des connaissances théoriques sur les

différents types de handicap et les d'apprentissage, mais seuls 3 sur 10 ont appris à mettre en place des aménagements du programme pour les ESH qui en ont besoin (figure 7). Encore moins d'enseignants, 2 sur 10, ont mentionné que leur formation comprenait des contenus sur la méthodologie de pédagogie inclusive « Conception universelle de l'apprentissage » (CUA) ou sur la promotion de la cohésion sociale parmi les divers apprenants. Les données qualitatives ont également confirmé que la formation initiale des enseignants pour enseigner aux ESH était axée sur les aspects théoriques du handicap.

CITATION

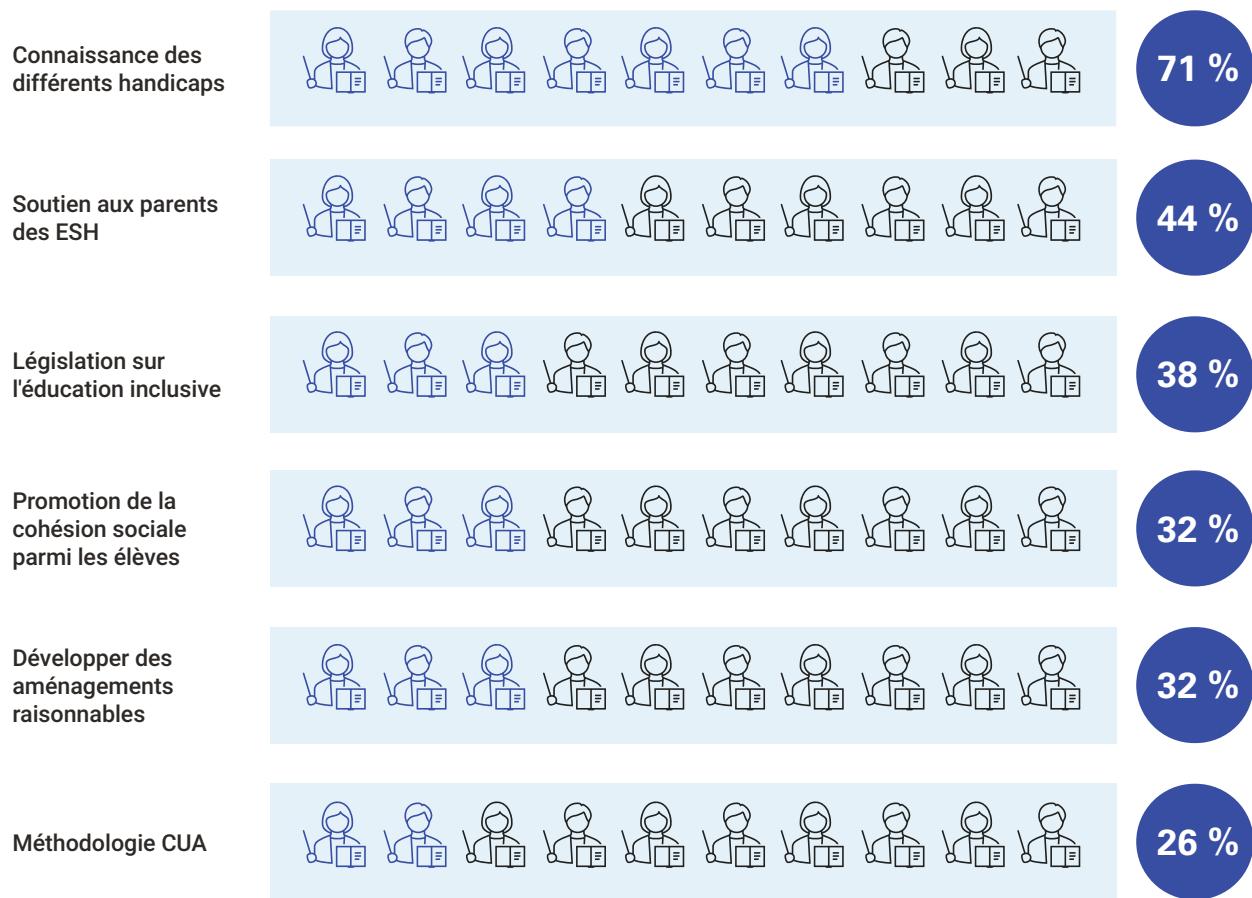
« J'ai été formé au CFEEF, le Centre de formation des enseignants de l'enseignement fondamental. Cela a pris un peu de temps pour que j'apprenne tout ce qu'il faut pour devenir enseignant. Il y avait un module sur l'enseignement spécialisé. Dans ce module, on apprenait qu'il y avait différents types de handicap et différents types de troubles -dysⁱⁱⁱ, mais je pense que la formation que j'ai eue ne m'a pas permis d'obtenir des informations approfondies. »



Enseignant, école ordinaire, Dikhil.

ⁱⁱⁱ L'expression « troubles -dys » fait référence à un groupe de troubles neurodéveloppementaux, incluant la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie, la dyspraxie, la dysgraphie et la dysphasie. Cette expression est communément utilisée dans le langage courant des spécialistes ([Neurodiversité France, s.d.](#)).

Figure 7 : Pourcentage des enseignants qui ont reçu des contenus relatifs à l'éducation inclusive au cours de leur formation.



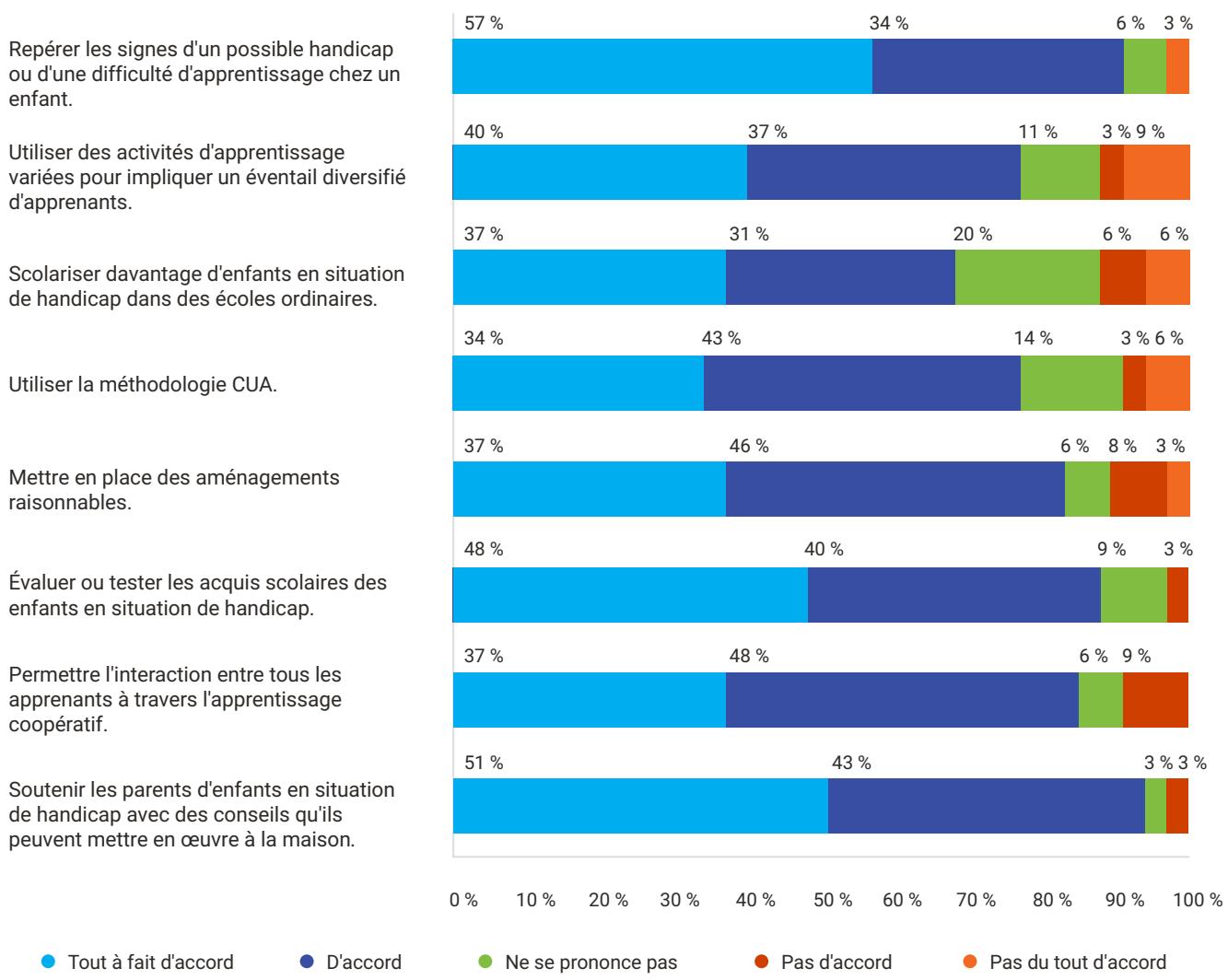
N = 34 enseignants.

Source : Analyse des auteurs à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

De nombreux enseignants et directeurs d'école ayant reçu une formation à l'éducation inclusive manquent de confiance dans leurs capacités à la mettre en œuvre. Près d'un tiers des enseignants et des directeurs d'école ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas sûrs ou confiants dans leur capacité à scolariser davantage d'ESH dans les écoles ordinaires, et 23 % doutaient de leurs capacités à utiliser des activités d'apprentissage variées pour engager un éventail diversifié d'élèves (figure 8). Parmi les directeurs d'école qui ont reçu une formation, 45 % doutaient de leurs capacités à apporter des aménagements raisonnables au programme scolaire, et 39 % doutaient de leurs capacités à utiliser la méthode CUA (figure 9). Bien que le nombre de directeurs d'école et d'enseignants formés en éducation inclusive à Djibouti soit insuffisant, ces données semblent indiquer que les contenus liés à la méthode d'enseignement aux ESH

présentent des lacunes dans les programmes de formation initiale. La création de modules de formation portant sur les connaissances théoriques et pratiques des futurs enseignants d'ESH, comme le prévoit le MENFOP dans la Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des ESH, répond donc à un besoin urgent⁴⁵. Le renforcement des capacités des enseignants en éducation inclusive devrait être une priorité dans l'allocation des ressources internes, ainsi que dans la recherche de ressources externes et de méthodes de financement pour renforcer le système éducatif de Djibouti.

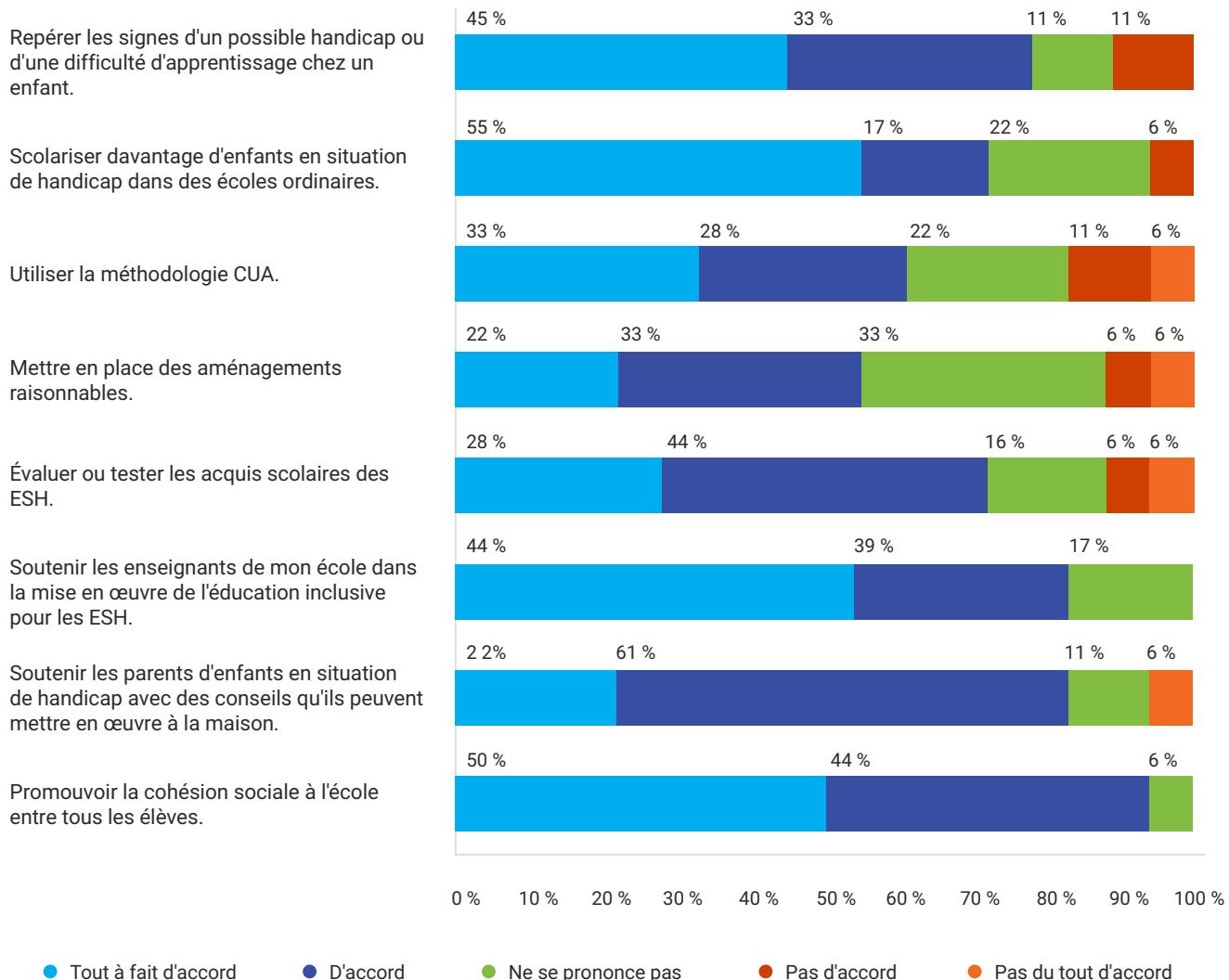
Figure 8 : Perceptions des enseignants ayant reçu une formation à l'éducation inclusive quant à leur capacité à effectuer certaines tâches en toute confiance.



N =34 enseignants.

Source : Analyse des auteurs, à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

Figure 9 : Perception des directeurs d'école ayant reçu une formation à l'éducation inclusive quant à leur capacité à effectuer certaines tâches en toute confiance.



N = 18 directeurs d'école.

Source : Analyse des auteurs, à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

Le MENFOP prévoit une révision approfondie des programmes de formation initiale, qui permettra aux futurs enseignants de renforcer des compétences fondamentales pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les ESH, qu'ils pourront utiliser avec confiance dans leurs classes. Cette révision concerne tous les programmes de formation initiale des enseignants, y compris la formation de l'enseignement général et de l'enseignement spécialisé. Le MENFOP inclura des informations théoriques sur l'évolution des approches utilisées pour l'éducation des ESH et des recommandations d'ordre général pour élaborer des « projets d'éducation inclusive » pour chaque élève, précisant leurs objectifs

individuels d'apprentissage et les adaptations requises⁴⁶. De plus, les modules de formation pourront comprendre des orientations méthodologiques pour les enseignants sur l'utilisation de la méthode CUA, afin de garantir que les activités en classe, les ressources pédagogiques utilisées et les méthodes d'évaluation répondent aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Les modules pourraient également fournir des orientations sur les stratégies visant à favoriser les interactions positives entre tous les élèves et à soutenir les familles des ESH.

3. Considérer le rôle des écoles spécialisées à Djibouti afin que le système éducatif dans son ensemble puisse tirer parti de leur vaste expérience et expertise en matière d'enseignement aux ESH et adapter les ressources aux besoins de ces enfants, tout en veillant à ce que ces écoles continuent d'évoluer en tant que partie intégrante d'un système en expansion.

Pour le MENFOP, il est important qu'une vision idéalisée de l'éducation inclusive ne freine pas les progrès vers une solution pragmatique et pratique à court et à moyen terme (République de Djibouti, 2022). En particulier, il est essentiel que toute réforme progressive du système éducatif reconnaissse le rôle joué jusqu'à présent par les directeurs et les enseignants du centre d'éducation spécialisée de Djibouti.

Bien que les écoles spécialisées ne soient pas compatibles avec une version totalement inclusive du système éducatif, les enseignants de ces écoles ont consacré leur vie professionnelle au soutien et à l'éducation des ESH à Djibouti. Leur expérience et leur expertise peuvent constituer une contribution valable à la mise en place d'un système éducatif plus inclusif.

3.1. Les écoles spécialisées peuvent devenir des centres d'excellence et d'expertise en matière d'utilisation de stratégies et d'approches d'enseignement accessibles pour les ESH.

Les enseignants et les autres professionnels de l'éducation qui travaillent ou ont travaillé dans des écoles spécialisées représentent un réservoir important d'expérience et d'expertise qu'il sera important de mobiliser. Leur expérience est également reconnue par les parents d'ESH qui apprécient certaines compétences de ces enseignants leur permettant d'établir des relations et de mieux communiquer avec leurs enfants.

CITATION

« En troisième année, il a eu un enseignant qui lui-même était handicapé, et actuellement il a un enseignant qui n'est pas handicapé. L'année dernière l'enseignant était sourd-muet et ils se comprenaient grâce au langage des signes. L'enseignant cette année ne pourra pas, malgré ses compétences. L'idéal pour ces enfants serait d'avoir un enseignant comme eux. »



Parent d'un enfant en situation de handicap auditif, centre d'éducation spécialisée, Djibouti.

La majorité des enseignants des écoles ordinaires ayant participé à l'enquête en ligne ont déclaré manquer de connaissances dans plusieurs domaines relatifs à l'éducation des ESH (figure 10). Comme prévu par le MENFOP dans le SDEF (2021-2035), la transition complète des ESH des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires n'est pas réaliste, car le système éducatif djiboutien est actuellement en période de mue⁴⁷. Tandis que des programmes de formation sont déployés pour renforcer les capacités des enseignants de Djibouti en matière d'éducation des ESH, les écoles ordinaires peuvent bénéficier de l'expertise des enseignants et des autres professionnels dans les écoles spécialisées pour enrichir leurs connaissances en stratégies pédagogiques relatives à différents types de handicap. La manière dont les enseignants des écoles spécialisées offrent leur soutien et leur formation devront être soigneusement ciblées en fonction des besoins les plus importants.

Ce soutien peut prendre la forme d'une formation formelle ou d'un soutien plus informel et d'un dialogue régulier entre collègues, par le biais de programmes de mentorat entre pairs, de coaching ou d'opportunités de stage où les enseignants des écoles spécialisées et ordinaires peuvent se soutenir mutuellement⁴⁸. Les écoles spécialisées, en tant que centres d'excellence, peuvent inviter les enseignants des écoles ordinaires à effectuer des visites au cours desquelles ils pourront découvrir des exemples de bonnes pratiques.

Il est également essentiel d'impliquer les enseignants du centre d'éducation spécialisée dans la révision des programmes de formation initiale, afin de garantir que leur importante expertise est bien prise en compte dans le contenu mis au point. Par ailleurs, l'implication de représentants d'écoles ordinaires, catholiques et associatives dans la révision sera elle aussi bienvenue, afin de garantir que les nouveaux modules répondent aux difficultés actuelles dans leurs écoles respectives.

Figure 10 : Perceptions des enseignants de leurs propres connaissances sur l'éducation inclusive.

CONNAISSANCE DES ENSEIGNANTS SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE	CONNUS DANS UNE LARGE OU CERTAINE MESURE	CONNUS DANS UNE FAIBLE MESURE OU NE CONNAÎT PAS CE SUJET
Répondre aux besoins des apprenants considérés comme ayant des difficultés comportementales.	54 %	46 %
Répondre aux besoins des apprenants ayant un handicap physique.	47 %	53 %
Répondre aux besoins des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage (par exemple: dyslexie, TDAH).	45 %	55 %
Évaluer ou tester les acquis scolaires des enfants en situation de handicap.	44 %	56 %
Répondre aux besoins des apprenants ayant un handicap intellectuel.	44 %	57 %
Répondre aux besoins des apprenants aveugles ou malvoyants.	43 %	57 %
Répondre aux besoins des apprenants avec autistes	42 %	58 %
Répondre aux besoins des apprenants ayant des handicaps multiples (par exemple : malentendant et malvoyant en même temps).	40 %	60 %
Répondre aux besoins des apprenants sourds ou malentendants.	39 %	61 %

N = 723 enseignants.

Source : Analyse des auteurs, à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

Tant que les écoles spécialisées continuent d'exister dans l'offre éducative pour les ESH à Djibouti, il est important que des voies de transition des enfants des écoles spécialisées vers les écoles ordinaires soient développées et soutenues. Des voies de progression des classes spécialisées dans les écoles ordinaires vers des classes inclusives dans les mêmes écoles devraient également être créées. Pour soutenir cette transition, il est important de mettre

en place un protocole de transition, où tout transfert formel d'un enfant d'une école spécialisée vers une école ordinaire, ou d'une classe spécialisée vers une classe inclusive, devra être dirigé par l'enseignant d'origine de l'enfant. Ce processus devra notamment impliquer la transmission de toutes les données et informations concernant l'enfant en situation de handicap à la nouvelle école ou au nouvel enseignant.

3.2. Les écoles spécialisées peuvent aider les écoles ordinaires à renforcer leurs infrastructures physiques et leurs ressources pédagogiques.

Pas moins de 6 inspecteurs régionaux de l'éducation sur 9 ont indiqué que l'objectif visant à garantir l'accessibilité de toutes les écoles aux ESH était encore loin d'être atteint. Ce constat est corroboré par les résultats de l'enquête menée auprès des directeurs d'école, qui indiquent que la majorité des écoles à Djibouti ne disposent pas des infrastructures physiques nécessaires à un accès inclusif des ESH, et que très peu d'écoles disposent de ressources pédagogiques adaptées (figure 11). Les données qualitatives soulignent également des obstacles à l'accès à l'apprentissage pour les ESH, mais aussi des défis pour les enseignants qui doivent chercher des solutions alternatives pour soutenir leurs élèves.

CITATION

« Je ne vois pas bien ce qui est écrit dans les livres. Je vois, mais je ne peux pas lire. Je n'ai pas de livres à gros caractères. Je n'ai aucun matériel spécial. »



Étudiant en situation de handicap visuel, école ordinaire, Obock.

CITATION

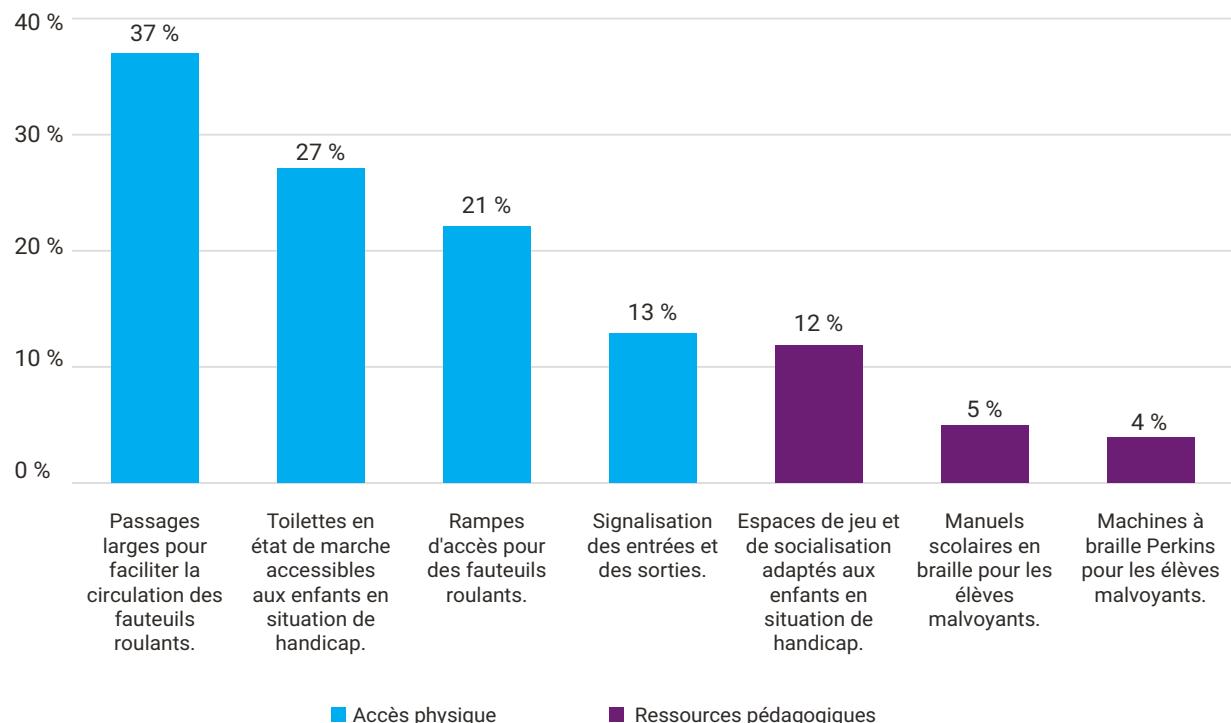
« C'est très difficile si nous les portons dans nos bras. Parce que nous utilisons des chaises, donc c'est très dur de monter les escaliers. Nous les amenons nous-mêmes en les portant dans nos bras. »



Enseignant, école catholique, Ali Sabieh.

Les directeurs et les enseignants des écoles spécialisées peuvent servir de conseillers clés aux écoles ordinaires dans le processus graduel de renforcement des infrastructures scolaires et des ressources pédagogiques. Un modèle similaire a été mis en œuvre en Éthiopie, où des centres de ressources pour l'éducation inclusive ont été créés avec des enseignants itinérants afin de soutenir les écoles ordinaires. Les enseignants itinérants visitent ces écoles pour partager du matériel et des ressources pédagogiques avec leurs collègues, et ils dispensent également une formation sur la pédagogie inclusive pour les ESH^{49,50}. Pour diversifier l'offre éducative destinée aux ESH à Djibouti, plusieurs écoles spécialisées seront ouvertes par le MENFOP dans les régions de l'intérieur du pays. À long terme, à mesure que l'éducation inclusive pour les ESH se développe à Djibouti et que l'écosystème nécessaire à sa mise en œuvre se met en place, ces écoles spécialisées pourront être transformées en centres de ressources soutenant les écoles ordinaires. Ce soutien devra être pragmatique, ciblé et adapté aux besoins des élèves. Alors que la construction et l'équipement des nouvelles écoles répondront aux nouvelles normes de qualité, d'accessibilité et d'organisation de l'espace physique mises au point par le MENFOP, les écoles déjà en service pourront être rénovées de manière ciblée⁵¹. Par exemple, le MENFOP pourra donner la priorité à celles qui accueillent actuellement le plus grand nombre d'ESH, et élargir progressivement la rénovation des écoles ordinaires, à mesure que de nouvelles ressources deviennent disponibles.

Figure 11 : Accessibilité physique et ressources pédagogiques disponibles selon les directeurs d'école.



N = 145 directeurs d'écoles.

Source : Analyse des auteurs à partir des données collectées par l'enquête en ligne LiFE.

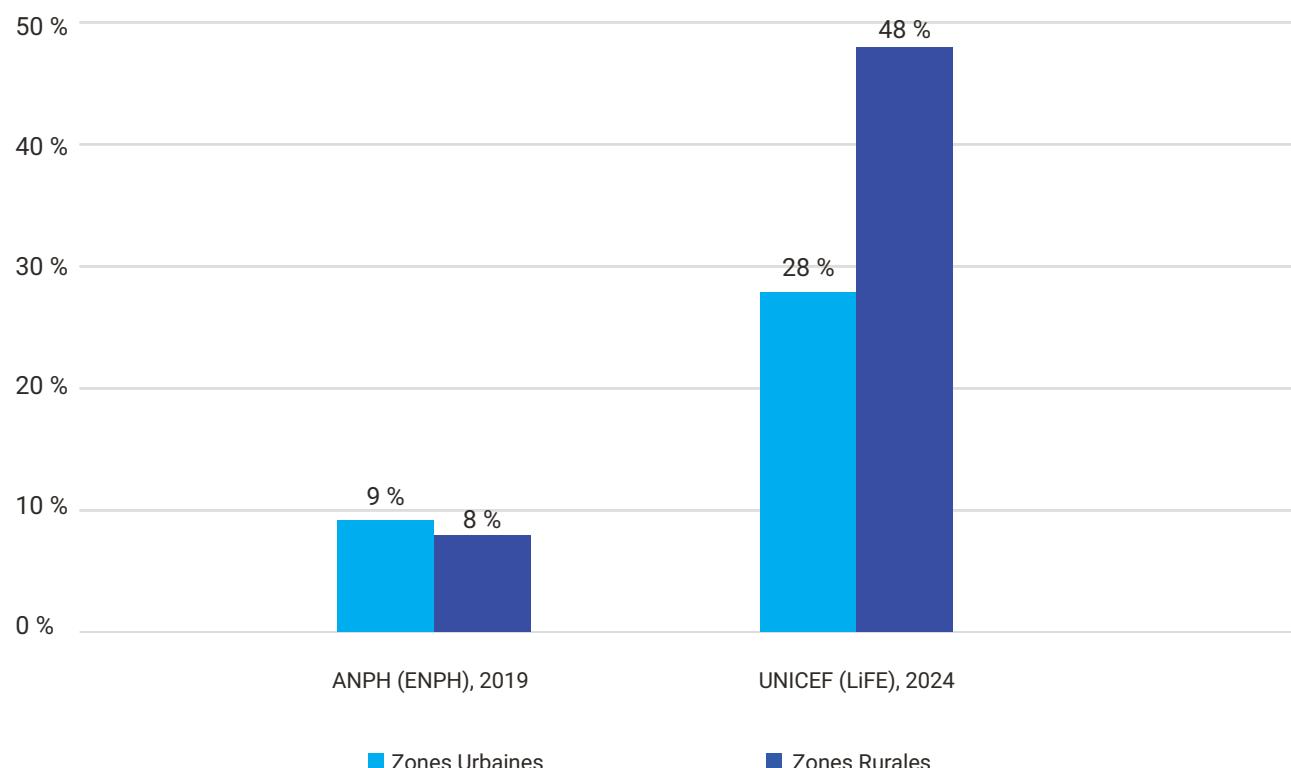
4. Améliorer la disponibilité et la qualité des données sur les ESH à Djibouti (données éducatives, administratives et financières).

Bien que des politiques et des lois aient été mises au point pour soutenir l'inclusion des ESH dans les écoles de Djibouti, le suivi et la gestion de leur mise en œuvre sont très difficiles sans une collecte et une analyse systématiques des données.

Il n'y a actuellement aucun mécanisme de collecte des données de routine relatives à la participation des ESH dans le système éducatif au niveau national, ce qui rend difficile la détermination de la mesure dans laquelle des progrès ont été réalisés en matière d'inclusion de ces enfants. L'enquête en ligne dans le cadre de cette recherche a révélé des tendances régionales et rurales importantes. Cependant, bien que les données collectées par le biais d'études et d'enquêtes soient représentatives, elles n'offrent pas toujours les informations exhaustives nécessaires à la prise de décisions politiques.

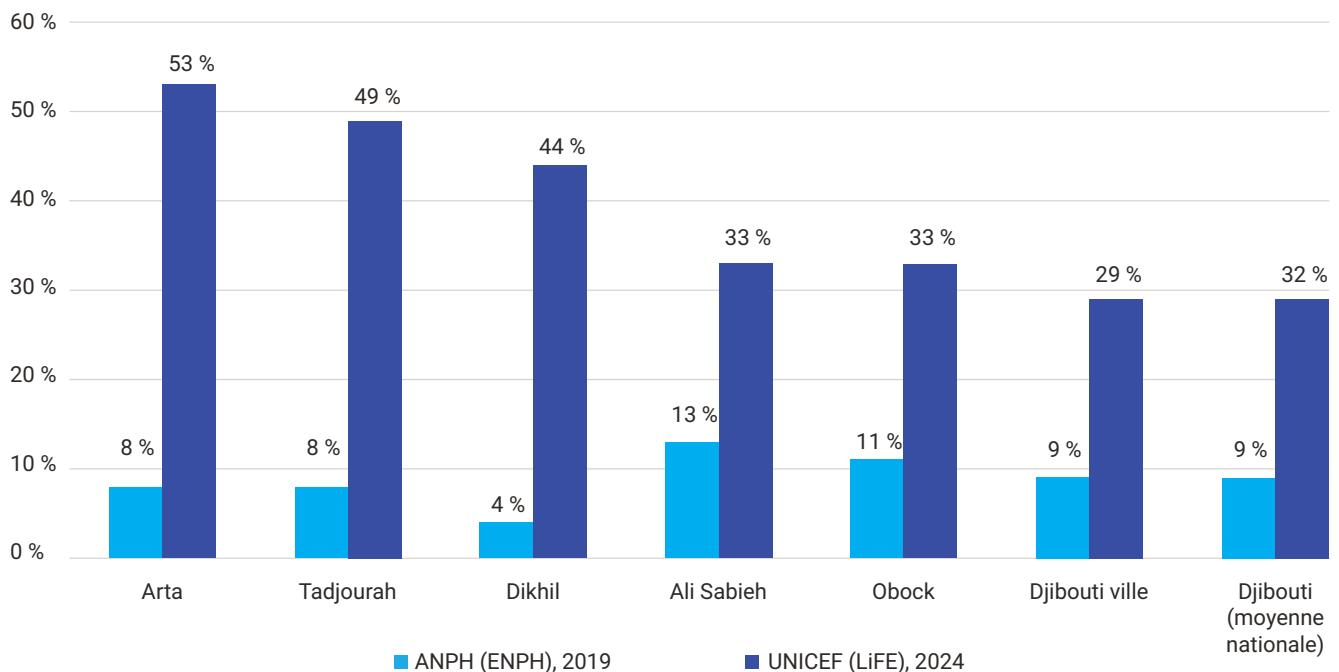
La comparaison des différences entre les réponses des enseignants des écoles urbaines et ceux des écoles rurales à l'enquête en ligne montre que le handicap n'est pas défini de manière harmonisée lors de la collecte de ces données sur les ESH. Il est donc ensuite difficile d'établir des conclusions pour la prise de décisions (figure 12). Dans le cadre de l'enquête en ligne LiFE, un nombre plus élevé d'enseignants d'écoles rurales a déclaré compter des ESH en classe. À l'inverse, l'ENPH réalisée en 2019 par l'ANPH fait état d'une prévalence plus élevée du handicap dans les zones urbaines. Cette différence mérite d'être étudiée plus en détail, car elle soulève la question de savoir si les ESH des zones rurales ont plus facilement accès à la scolarité que leurs pairs des zones urbaines. Des différences sont également observées entre les études en ce qui concerne les tendances régionales, montrant de grandes disparités (figure 13).

Figure 12 : Comparaison des pourcentages relatifs d'enfants en situation de handicap dans les zones urbaines et rurales dans l'ENPH 2019 de l'ANPH et la recherche LiFE 2024 de l'UNICEF.



Source : Enquête nationale de prévalence du handicap (ENPH), 2019 ; enquête en ligne LiFE, 2024.

Figure 13 : Pourcentage d'enseignants déclarant avoir des enfants en situation de handicap dans leur(s) classe(s).



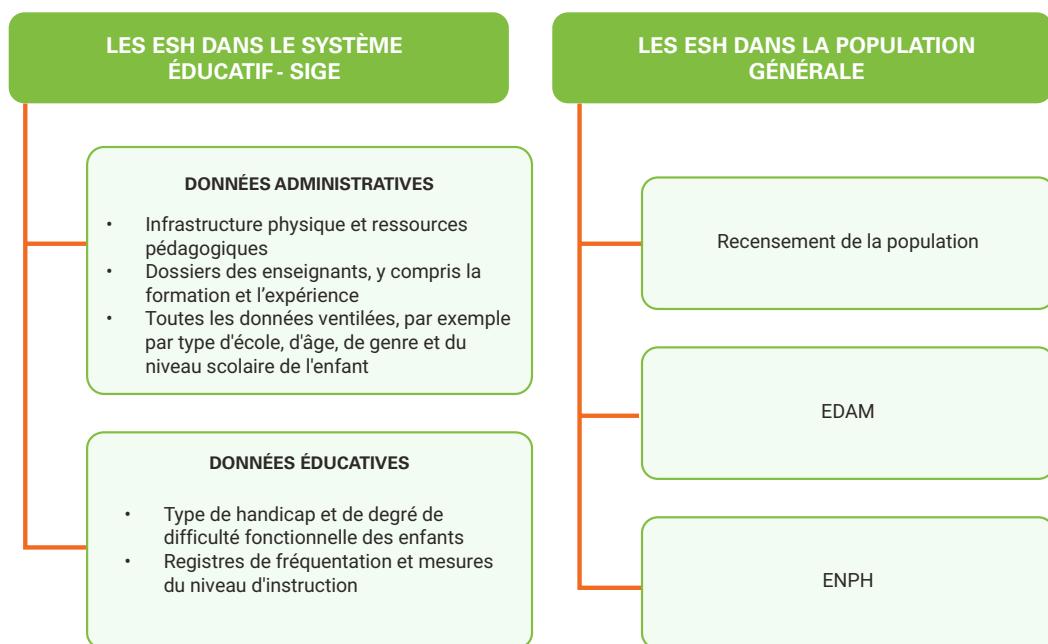
Source : Enquête nationale de prévalence du handicap (ENPH), 2019 ; enquête en ligne LiFE, 2024.

Bien que 8 inspecteurs régionaux de l'éducation sur 9 soient d'accord sur le fait que le droit à l'éducation de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, est inscrit dans la législation, 7 sur 9 estiment aussi que les systèmes de gestion et de responsabilité ne sont pas suffisamment établis pour savoir dans quelle mesure ce droit est respecté. Le manque de données complètes et précises sur les ESH et l'absence d'un processus systématique de collecte de ces données au niveau national posent des défis pour élaborer des politiques et des programmes efficaces. Cela rend également difficile pour le Gouvernement de Djibouti de surveiller la mise en œuvre des politiques et de la législation qui garantissent le droit de tous les enfants à l'éducation. Une amélioration en matière de collecte et de gestion des données permettra aux décideurs publics, aux éducateurs et aux parties prenantes de comprendre la prévalence du handicap et ses différents types, et de cerner les obstacles d'accès à l'éducation. Cela permettra également de suivre les tendances régionales et rurales de la participation des ESH à l'école, afin de garantir une allocation des ressources efficace, là où elles sont les plus nécessaires⁵².

4.1. Préciser quelles sont les données requises pour analyser l'inclusion des ESH et déterminer qui est responsable de la collecte et de la gestion de ces données.

Afin de soutenir efficacement l'inclusion des ESH dans le système éducatif, il est essentiel de surveiller la prévalence du handicap et ses différentes formes dans la population générale au même titre que dans les écoles. À court terme, il est important de définir l'écosystème de données qui devra être construit afin de suivre et de gérer efficacement la réalisation du droit de tous les enfants à l'éducation, y compris les ESH. Il est nécessaire de clarifier quels sont les différents types et sources de données qui pourraient permettre la réalisation efficace d'un système d'éducation inclusive, et de les intégrer dans un SIGE. Il convient également de préciser quels systèmes de données sur le handicap dans la population générale seraient nécessaires pour compléter les données du secteur éducatif (figure 14). Le système éducatif à Djibouti est diversifié, et compte des écoles publiques, privées, des écoles ordinaires, spécialisées, catholiques et associatives. Il est important qu'elles soient toutes incluses dans le système de collecte et de gestion des données pour garantir qu'une image globale peut être présentée, afin de comprendre pleinement l'offre éducative pour les ESH à Djibouti.

Figure 14 : Systèmes de données qui seraient nécessaires pour étudier le handicap à Djibouti.



Source : Élaboré par les auteurs, à partir du document n° 60 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS, 2019) sur les SIGE pour le suivi de l'éducation inclusive.

4.1.1 La collecte des données sur les ESH au sein du système éducatif

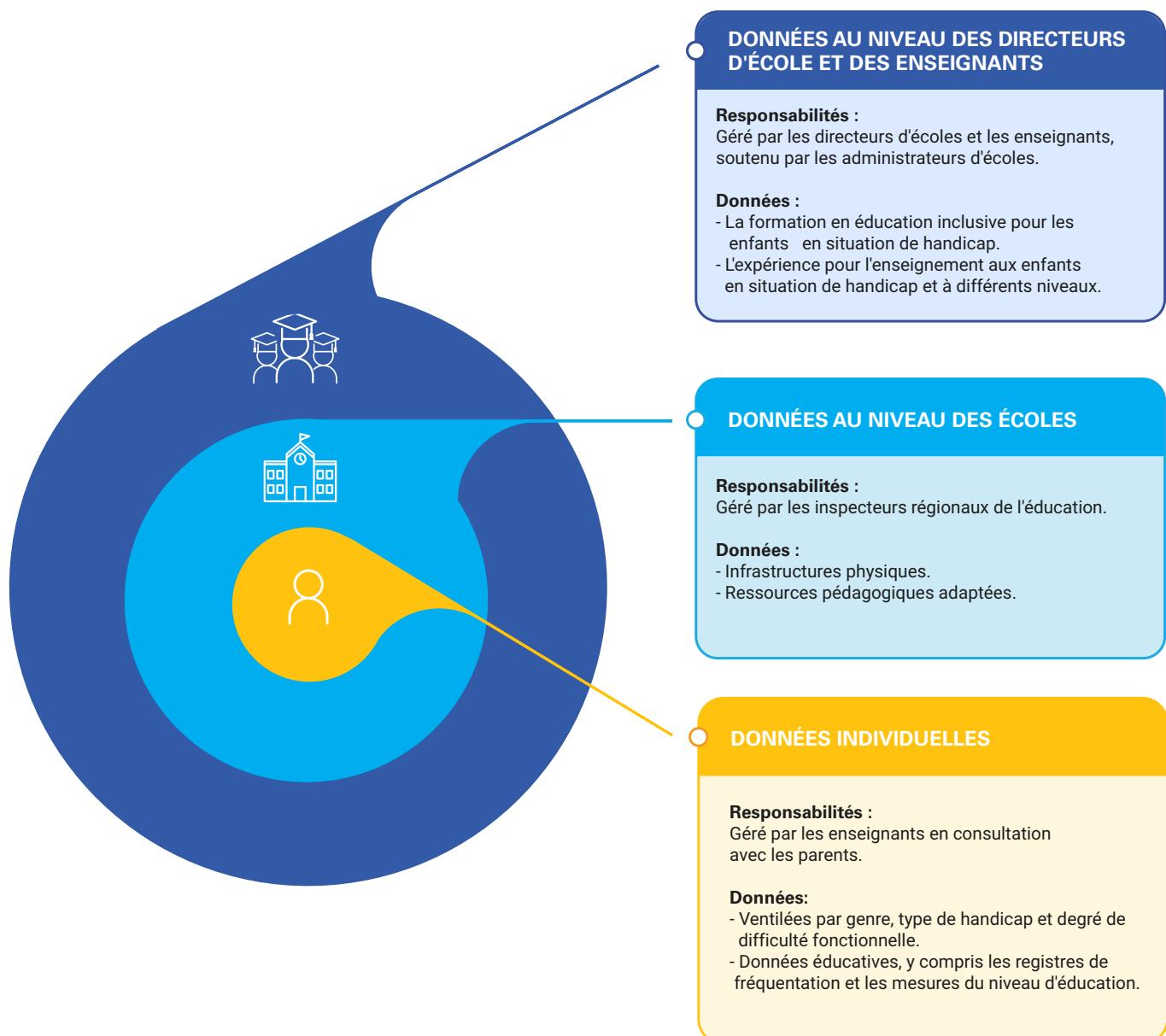
Cette section présente des recommandations préliminaires concernant les types de données qui seront nécessaires pour suivre et gérer efficacement la réalisation du droit de tous enfants à l'éducation.

Il peut être utile de classer les données collectées selon les trois niveaux suivants : les données au niveau des écoles, au niveau des directions d'école et des enseignants, et les données individuelles.

Pour chacun de ces niveaux, il est nécessaire de définir non seulement quelles données seront collectées, mais aussi qui sera responsable de leur collecte et de leur saisie dans le SIGE. La figure 15 présente un exemple de la structure initiale de ce SIGE avec certaines données et certains rôles clés. La mise au point de cette structure et son intégration dans le fonctionnement régulier des écoles constituent une recommandation clé, de même que les investissements en faveur des infrastructures numériques pour permettre aux écoles de saisir les données par voie électronique. À court terme, il est donc important de tester ce système inclusif de collecte et de gestion des données dans un petit nombre d'écoles, avant de passer au fonctionnement du système éducatif dans son ensemble.



Figure 15 : Structure recommandée du SIGE et responsabilités des principales parties prenantes.



Source : Élaboré par les auteurs, à partir du *Guide pour la prise en compte du handicap dans les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation* ([UNICEF, 2016](#)).

La figure 15 est donnée à titre indicatif et ne doit être considérée ni comme exhaustive, ni comme restrictive. Il est important que le MENFOP, en collaboration avec l'ANPH et d'autres parties prenantes, élabore une stratégie cohérente pour la collecte et la gestion de ces données. Dans d'autres contextes, l'utilisation des enseignants comme agents de collecte de ces données a été saluée, à condition qu'elle soit soutenue par une formation adéquate^{53,54}. Les enseignants interagissent régulièrement avec leurs élèves et sont donc bien placés pour identifier des cas suspectés de handicap et orienter les enfants vers des services de dépistage ou d'évaluation spécialisée. Cependant, si les enseignants doivent assumer ce rôle, ils auront besoin d'une formation sur la manière de détecter correctement les indices relatifs aux différents types de handicap, et sur la manière de consigner et de communiquer ces données afin qu'elles puissent être analysées de façon approfondie au niveau central⁵⁵.

4.1.2 La collecte des données sur les ESH au sein de la population générale

Il sera important de compléter les données sur les ESH à l'école par des données au niveau de la population qui décrivent la prévalence des handicaps dans la population générale :

- 1. Données de recensement** – Le dernier recensement à Djibouti a eu lieu en 2024 et le précédent en 2009. Il s'agit de points de contrôle essentiels pour suivre la prévalence et la répartition du handicap dans l'ensemble de la population. Comme le recensement recueille également des données sur la fréquentation scolaire et les qualifications éducatives, il sera possible de déterminer les relations générales entre l'éducation et le handicap à Djibouti. La fréquence des recensements complets de la population est cependant trop faible pour permettre un suivi de routine et doit donc être complétée par des enquêtes plus régulières.
- 2. Enquêtes auprès des ménages** – Les enquêtes auprès des ménages telles que l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF ou l'Enquête djiboutienne auprès des ménages (EDAM) de la Banque mondiale offrent une occasion

précieuse de trianguler les données collectées dans le cadre du suivi et de la gestion du système régulier. Djibouti a participé à l'EDAM4 en 2017, et cette enquête a montré un écart frappant dans le pourcentage de personnes en situation de handicap qui terminent l'enseignement primaire par rapport à leurs pairs qui ne sont pas en situation de handicap.

3. Enquêtes menées au niveau national – Les enquêtes menées au niveau national devraient être réalisées parallèlement aux enquêtes auprès des ménages comme une occasion régulière de trianguler les conclusions tirées d'autres recherches. Elles permettent de s'approprier le processus et d'être plus fréquentes et plus ciblées selon les besoins nationaux. L'exemple le plus récent est l'ENPH 2019, réalisée par l'ANPH. Cette enquête a amélioré les données collectées par l'EDAM de 2017, à la fois en collectant des données pour les enfants âgés de 2 ans et plus (contre 5 ans et plus pour l'EDAM) et en incluant l'ensemble des six catégories de difficultés fonctionnelles suggérées par le Groupe de Washington (contre seulement 5 des 6 catégories incluses dans l'EDAM). Ces enquêtes sont importantes pour des sondages rapides ou pour comprendre les perceptions sur le handicap. Cependant, pour connaître le pourcentage d'enseignants ayant une formation en éducation inclusive ou le pourcentage d'enseignants ayant des élèves en situation de handicap dans leur classe, les données nationales provenant d'un SIGE sont généralement plus fiables.

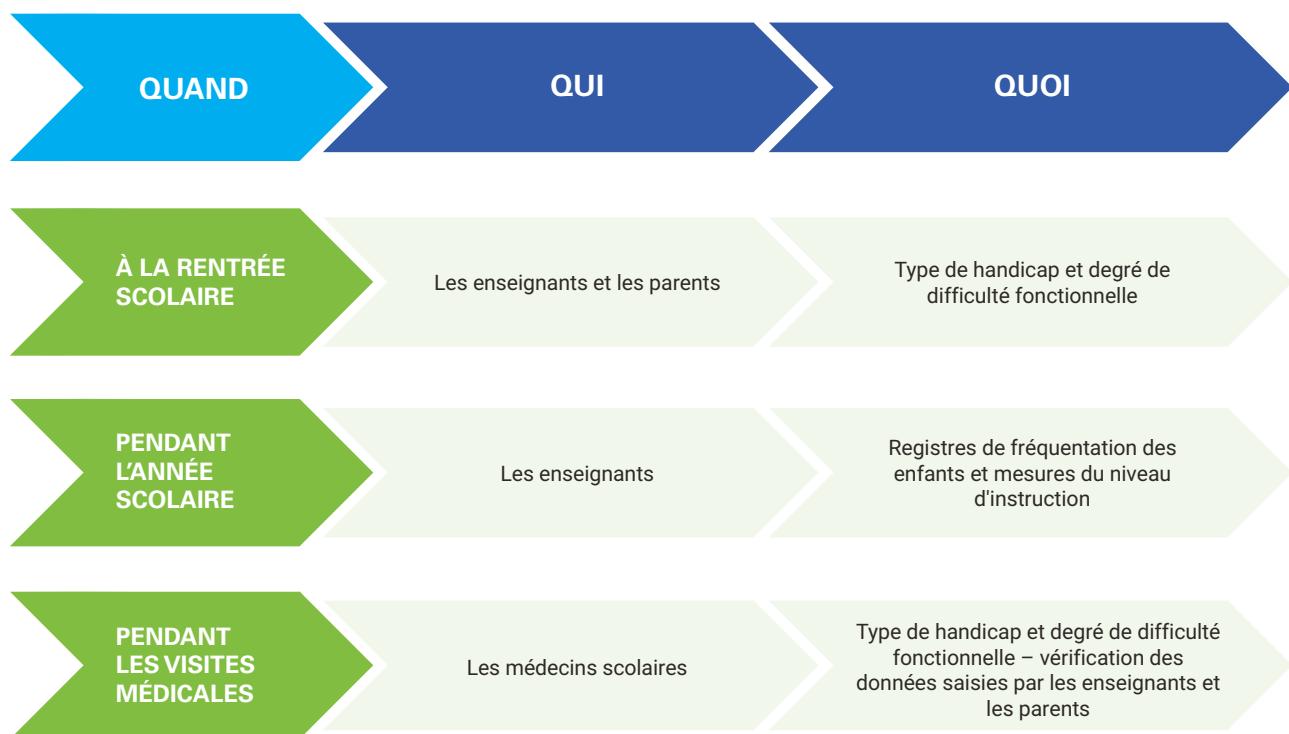
4.1.3 Moments clés et responsables de la collecte des données

Pour garantir la pertinence et la fiabilité des données collectées, il est impératif de définir des procédures claires pour la collecte, la gestion et l'analyse des données. Cela implique de déterminer quelles données doivent être recueillies, à quelle fréquence, et par quels moyens, ainsi que les moments clés pendant l'année scolaire au cours desquels elles seront collectées et saisies dans le SIGE. De plus, les individus responsables de chaque étape de ce processus doivent recevoir une formation adéquate pour garantir la précision, la fiabilité et la possibilité d'utilisation des données. Un personnel bien

formé est essentiel pour la gestion des données, car cela permet de minimiser les erreurs et d'améliorer la qualité des analyses⁵⁶. En investissant dans la formation et le renforcement des compétences des gestionnaires de données du MENFOP, notamment au sein de la Direction de la planification et des données, il sera possible de garantir que les décisions prises reposent sur des informations solides et bien analysées.

La figure 16 présente un exemple de données qui pourraient être collectées pour chaque enfant. À chaque étape, elle indique le moment où les données seront collectées et saisies dans le SIGE (quand), les personnes responsables de la collecte et de la saisie des données (qui) et les données qui seront collectées à ce stade (quoi). Les enseignants et les parents sont des acteurs clés pour la saisie de données sur les ESH dès la rentrée scolaire et tout au long de l'année scolaire. Les données sur le type du handicap et le degré de difficulté fonctionnelle peuvent être complétées et corroborées par des experts lors de visites médicales dans les écoles. Au cours des entretiens, certains parents d'ESH ont mentionné que ces visites médicales avaient lieu dans les écoles de leurs enfants, mais qu'elles n'étaient pas régulières. Par exemple, le parent d'un enfant en situation de handicap physique d'une école catholique d'Ali Sabieh a dit : « *Un docteur de la CNSS (Caisse nationale de la sécurité sociale) est déjà venu une fois en trois ans, après invitation de l'école. Il a examiné les mains, les oreilles, les yeux et la parole des enfants.* » Une collaboration plus étroite entre le MENFOP et le Ministère de la santé contribuera à ce que ces visites médicales soient effectuées fréquemment dans toutes les écoles, y compris les écoles privées, et en utilisant des protocoles de dépistage établis. Il s'agit là d'une opportunité clé pour cerner des handicaps à des stades plus précoce ou détecter des handicaps qui ne sont pas apparents pour les parents ou les enseignants⁵⁷.

Figure 16 : Moments clés de la collecte des données et responsabilités des parties prenantes.



Source : Élaboré par les auteurs, à partir des discussions tenues lors de l'atelier de cocréation de recommandations en matière de politiques avec les représentants du MENFOP et de l'ANPH.



Conclusions

La mise au point de systèmes éducatifs plus inclusifs pour les enfants en situation de handicap est une tâche progressive qui concerne différentes composantes du système. Telle est la vision adoptée par le MENFOP dans son plan sectoriel de l'éducation pour la période 2021-2035, qui reconnaît la capacité actuelle du système éducatif, en pleine période de transition vers une inclusion complète des ESH dans les écoles ordinaires⁵⁸.

Les quatre recommandations en matière de politiques présentées dans ce rapport de recherche ont été traduites en trois stratégies à court, à moyen et à long terme. Ces stratégies abordent la mise en œuvre des recommandations de manière intégrée, continue et soutenue. Les stratégies à court, à moyen et à long terme ont été créées en collaboration avec des représentants du MENFOP et de l'ANPH, afin d'établir une démarche plus précise vers la mise en place d'un système éducatif plus inclusif des enfants en situation de handicap à Djibouti. La transformation des systèmes éducatifs est une tâche de longue haleine, et la stratégie pourra être revue au fur et à mesure des progrès dans certaines des composantes du système.



À court terme : Clarifier, définir et cartographier le système éducatif.

Il est nécessaire de mettre en place les composantes d'un environnement favorable pour la mise au point et l'expansion d'un système éducatif inclusif des ESH. Ces composantes serviront de base aux futures initiatives de formation des enseignants et de collecte de données.

- Vulgariser la vision de l'éducation pour les ESH établie dans le cadre réglementaire et les politiques sectorielles à Djibouti afin d'aider les directeurs d'école et les enseignants à mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive, comment elle diffère de l'éducation spécialisée et comment les écoles spécialisées peuvent contribuer à la transition progressive vers l'inclusion complète dans les écoles ordinaires.
- Sensibiliser les parents, qu'ils aient ou non des ESH, à l'importance de l'éducation inclusive et aux efforts déployés par le MENFOP pour améliorer la qualité des services éducatifs pour les ESH, afin de réduire la stigmatisation associée au handicap et d'obtenir un plus grand soutien des communautés en faveur de l'intégration au sein des écoles ordinaires. Le partenariat entre le MENFOP, l'ANPH et des organisations de la société civile, telles que des organisations de personnes en situation de handicap ou des associations de parents, et d'autres ministères, tels que le MFF et le Ministère de la santé, contribuera à une plus large diffusion de ces programmes de sensibilisation.
- Définir un protocole précisant les rôles et les responsabilités des directeurs d'école, des enseignants, des inspecteurs régionaux de l'éducation et des conseillers pédagogiques pour la mise en œuvre de l'éducation des ESH, dès l'inscription des élèves et tout au long de leur scolarité. Ces orientations devront être appliquées et diffusées auprès des parties prenantes dans tous les types de programmes éducatifs au niveau national, y compris les écoles spécialisées, les écoles ordinaires avec des classes inclusives et les écoles ordinaires avec des classes spécialisées.

- Réaliser une cartographie initiale du système éducatif en collectant des données au niveau des écoles sur le statut de handicap de tous les élèves, avec le soutien des inspections pédagogiques régionales et des conseillers pédagogiques. Ces informations permettront de repérer les écoles et les enseignants à soutenir en priorité. Cette cartographie devrait aussi inclure la collecte des données sur l'accessibilité des infrastructures scolaires et la disponibilité d'outils didactiques adaptés aux différents types de handicap, tels que des manuels en braille ou des technologies d'assistance.



À moyen terme : Mettre des stratégies à l'essai pour promouvoir une éducation inclusive.

Il est important de réviser et de réorganiser certaines composantes du système éducatif, telles que la formation des enseignants, l'accessibilité de l'infrastructure scolaire et des outils didactiques, et le processus de collecte et gestion des données éducatives. Ces initiatives devraient d'abord être mises à l'essai dans un certain nombre d'écoles ciblées dont les besoins sont connus, afin de déterminer leur niveau d'efficacité et les facteurs permettant une mise en œuvre adéquate, avant de les déployer à plus grande échelle. Le fait de tester les initiatives dans un premier temps auprès d'un échantillon d'écoles et d'enseignants accueillant des ESH permettra également un déploiement plus équitable, et veillera à ce que le soutien soit apporté en priorité là où il est le plus nécessaire.

- Accorder la priorité à la formation continue en éducation inclusive pour les enseignants des écoles ayant des ESH inscrits dans leurs classes, et tester les effets de ces programmes de formation avant de les diffuser à l'ensemble des enseignants.
- Intégrer un module sur l'éducation inclusive des ESH dans les programmes de formation initiale des enseignants, en mettant à profit l'expertise du centre d'éducation spécialisée. Ce module pourrait inclure des orientations méthodologiques pour enseigner aux élèves ayant différents types de handicap et des stratégies pour promouvoir la cohésion sociale en classe. Il pourra être testé auprès de petites cohortes avant d'être incorporé comme une réforme officielle de la formation initiale à Djibouti.

- Continuer à investir dans le développement des infrastructures scolaires et tester l'efficacité des nouveaux outils didactiques élaborés par le MENFOP adaptés aux différents types de handicap, tout en intégrant les principes de la méthodologie de pédagogie inclusive « Conception universelle de l'apprentissage (CUA). »
- Élaborer un SIGE qui collecte des données sur le type de handicap et le degré de difficulté fonctionnelle de chaque élève, ainsi que des données administratives, y compris les infrastructures scolaires, les outils didactiques disponibles et leur accessibilité, et la formation des enseignants en éducation inclusive pour les ESH. La clarté des indicateurs ainsi que le processus de collecte et de transmission de données peuvent être mis à l'essai en premier lieu auprès d'un échantillon d'écoles et dans certaines régions.



À long terme : Déployer des initiatives à plus grande échelle et les intégrer dans le fonctionnement régulier du système éducatif.

Le déploiement à grande échelle des initiatives de formation des enseignants en éducation inclusive pour les ESH et de collecte de données pourra être itérative, afin de les intégrer progressivement dans le fonctionnement régulier du système éducatif.

- Élargir les programmes de formation continue en éducation inclusive pour l'ensemble des enseignants, au moyen d'une approche en cascade impliquant la participation des inspecteurs régionaux de l'éducation, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école.
- Déployer le nouveau module de formation initiale en éducation inclusive pour les ESH dans le cadre d'une réforme systémique. Tous les futurs enseignants qui commenceront leur formation initiale et ceux en cours de formation devront recevoir ce module.

- Augmenter la disponibilité et la qualité des données sur les ESH à Djibouti et sur l'accessibilité des infrastructures scolaires et des matériels pédagogiques, en collectant des données au début de l'année scolaire et pendant cette dernière, tout en veillant à ce que ces données soient enregistrées dans le SIGE. La collecte de ces données devra être intégrée dans les mécanismes réguliers de suivi et d'évaluation du système éducatif à Djibouti, et les données devraient être saisies à temps pour être utilisées dans les processus de prise de décision du MENFOP et de l'ANPH.

Annexes

Annexe A: Liste de lois et documents de politiques révisés

SECTEUR	DOCUMENT
Général	Constitution de la République de Djibouti Vision Djibouti 2035 Code de protection juridique des mineurs Loi n° 151/AN/22/8 ^e L du 18 juillet 2022 abrogeant et remplaçant les dispositions de la loi n° 207/AN/17/7 ^e Loi relative à la promotion et à la protection des droits des personnes à besoins spéciaux
Agence nationale de personnes handicapées (ANPH)	Loi n° 15/AN/18/8 ^e L du 25 juin 2018 portant création de l'Agence nationale des personnes handicapées Stratégie nationale du handicap Décret n° 2020-306/PRE du 2 décembre 2020 portant institution de la Carte Mobilité Inclusion (vCMI).
Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFOP)	Loi n° 96/AN/00/4emeL portant orientation du système éducatif djiboutien Décret n° 2011-069/PR/MENESUP du 12 mai 2011 portant création d'un service de la scolarisation des enfants à besoins spéciaux Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021-2035 Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap Plan d'action quinquennal en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti
Ministère de la femme et de la famille (MFF)	Politique nationale de l'enfant Plan stratégique national pour l'enfance à Djibouti – développement intégré de la petite enfance et protection de l'enfant (2022-2026)
Ministère de la Santé (MS)	Loi n° 48/AN/99/4 ^e L portant orientation de la politique de santé

Avertissement: Toutes les terminologies utilisées dans les politiques et la législation gouvernementales ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF ou des auteurs du rapport.

Annexe B: Échantillon de la recherche approfondie

Recherche quantitative

L'annexe B présente un aperçu des informations sociodémographiques concernant les participants à l'enquête en ligne. Ces données comprennent les caractéristiques liées à l'éducation des inspecteurs régionaux de l'éducation, des directeurs d'école et des enseignants. Il convient de préciser que les données analysées dans le cadre de cette enquête n'ont pas été désagrégées au niveau régional.

Tableau B.1 : Données sociodémographiques des inspecteurs régionaux de l'éducation, des directeurs d'école et des enseignants ayant participé à l'enquête en ligne.

PARTICIPANTS	N	GENRE			ZONE	
		HOMME	FEMME	PRÉFÈRE NE PAS DIRE	RURALE	URBaine
Inspecteurs régionaux de l'éducation	9	5	3	1	-	-
Directeurs d'école	145	115	30	0	80	65
Ali Sabieh	20	15	5	0	14	6
Arta	6	5	1	0	6	0
Dikhil	22	21	1	0	17	5
Djibouti ville	51	29	22	0	4	47
Obock	19	18	1	0	15	4
Tadjourah	27	27	0	0	24	3
Enseignants	723	410	311	2	148	575
Ali Sabieh	55	34	21	0	12	43
Arta	36	17	19	0	23	13
Dikhil	45	35	10	0	18	27
Djibouti ville	515	267	246	2	54	461
Obock	33	27	6	0	14	19
Tadjourah	39	30	9	0	27	12

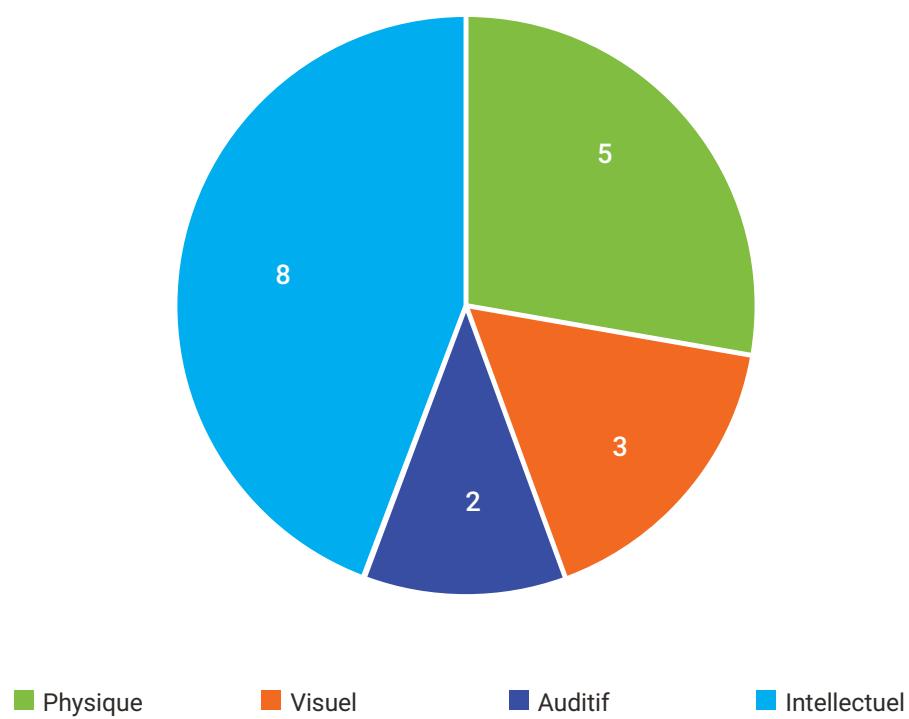
Recherche qualitative

Huit écoles ont été ciblées pour la recherche qualitative, dont cinq écoles ordinaires, une école catholique, une école associative et un centre d'éducation spécialisée, dans Djibouti-Ville et dans les cinq régions de l'intérieur du pays. Au total, 18 enfants en situation de handicap (ESH) et 32 parents d'ESH ont été interrogés. La plupart de ces enfants ont un handicap intellectuel ou physique. Quatorze discussions de groupe ont été organisées, dont sept avec des enfants qui ne sont pas en situation de handicap et sept avec leurs parents. Dans la plupart des cas, les entretiens ont été menés avec tous les ESH inscrits dans l'école et leurs parents. Toutefois, s'il y avait plus de trois ESH inscrits dans une même école, les élèves ont été choisis aléatoirement. Neuf enseignants ont également participé aux entretiens afin d'obtenir des données qualitatives complémentaires aux données quantitatives de l'enquête en ligne.

Tableau B.2 : Participants des entretiens et discussions de groupe

PARTICIPANTS	NOMBRE DE PARTICIPANTS
ESH scolarisés	16
Parents d'ESH scolarisés	22
ESH non scolarisés	2
Parents d'ESH non scolarisés	10
Enfants scolarisés n'étant pas en situation de handicap	30 (7 discussions de groupe)
Parents d'enfants scolarisés n'étant pas en situation de handicap	29 (7 discussions de groupe)
Enseignants	8
Total	117

Figure B.3 : Type de handicap des ESH scolarisés qui ont participé aux entretiens



N = 18 enfants en situation de handicap (scolarisés et non scolarisés).



Notes bibliographiques

- 1 Institut international de planification de l'éducation (IIP-E-UNESCO), UNICEF, Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et Ministère britannique des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement (FCDO) *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*. Volume 3. Paris, 2021.
- 2 UNICEF, *Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF, New York, 2021.
- 3 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO, Paris, 2020.
- 4 UNICEF, *Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF, New York, 2021.
- 5 IIP-E-UNESCO, UNICEF, GPE et FCDO, *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*. Volume 3. Paris, 2021.
- 6 UNICEF, Children with Disabilities in the Middle East and North Africa: a statistical overview of their well-being. UNICEF, New York, 2022a.
- 7 Khochen-Bagshaw, M., « Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region », *Prospects*, 49, 2020, p. 153–167.
- 8 UNICEF, Children with Disabilities in the Middle East and North Africa: a statistical overview of their well-being. UNICEF, New York, 2022a.
- 9 ANPH, « Enquête nationale de Prévalence sur le Handicap », Djibouti, 2019.
- 10 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 11 ANPH, « Enquête nationale de Prévalence sur le Handicap », Djibouti, 2019.
- 12 République de Djibouti, Loi n° 15/AN/18/8^e L portant création de l'Agence nationale des personnes handicapées. Djibouti, 2018.
- 13 ANPH, « Stratégie nationale du Handicap. Djibouti, un développement inclusif ». Djibouti, 2021.
- 14 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 15 MENFOP, Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. Direction générale de l'enseignement, Direction générale de l'administration, MENFOP, Djibouti, 2022.
- 16 Gossot, B., Rapport final de l'étude sur les enfants à besoins spéciaux et élaboration d'un plan d'action multisectoriel. Ministère de la femme et de la famille, Djibouti, 2015.
- 17 Ibid.
- 18 République de Djibouti, Loi N° 96/AN/00/4^e portant orientation du système éducatif djiboutien, Djibouti, 2006.
- 19 République de Djibouti, Loi N° 151/AN/22/8^e L abrogeant et remplaçant les dispositions de la loi n° 207/AN/17/7^e relative à la promotion et à la protection des droits des personnes à besoins spéciaux, Djibouti, 2022a. (Avertissement: Toutes les terminologies utilisées dans les politiques et la législation gouvernementales ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF ou des auteurs du rapport).
- 20 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 21 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 22 MENFOP, Cambridge Education, Partenariat mondial pour l'Éducation et UNICEF, Analyse du système éducatif de Djibouti. Évaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées pour définir de nouvelles avancées. Partenariat mondial pour l'Éducation, 2020.
- 23 IIP-E-UNESCO, UNICEF, GPE et FCDO, *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*. Volume 3. Paris, 2021.
- 24 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 25 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 26 Kauffman, J. et Hornby, G., « Inclusive vision versus special education reality », *Education Sciences*, 10(9), 238, 2020.
- 27 IIP-E-UNESCO, UNICEF, GPE et FCDO, *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*. Volume 3. Paris, 2021.
- 28 Krischler, M., Powell, J. et Pit-Ten Cate, I., « What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education », *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 2019, p. 632 – 648.
- 29 Francisco, M., Hartman, M. et Wang, Y., « Inclusion and Special Education », *Education Sciences*, 10(9), 238, 2020.
- 30 Comité des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive. Nations Unies, 2016.
- 31 Kefallinou, A., Symeonidou, S. et Meijer, C.J.W., « Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature », *Prospects*, 49, 2020, p. 135–152.

- 32 Themane, M. et Thobejane, H. R., « Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: implications for teacher education ». *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 2018, p. 369–383.
- 33 Ainscow, M., « Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences ». *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 2020, p. 7–16.
- 34 MENFOP, Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. Direction générale de l'enseignement, Direction générale de l'administration, MENFOP, Djibouti, 2022.
- 35 Meier, C. et Lemmer, E., « Parents as consumers: a case study of parent satisfaction with the quality of schooling », *Educational Review*, 5, 2018, p. 617 – 630.
- 36 Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A. et Flecha, R., « How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs », *Frontiers Psychology*, 12, 2021.
- 37 Kart, A. et Kart, M., « Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature », *Education Sciences*, 11(1), 2021.
- 38 Paseka, A. et Schwab, S., « Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources ». *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 2020, p. 254 – 272.
- 39 UNICEF, « Engaging with organizations of persons with disabilities in humanitarian action. Tip sheet ». Disability Inclusive Humanitarian Toolkit, UNICEF, 2022b.
- 40 MENFOP, Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. Direction générale de l'enseignement, Direction générale de l'administration, MENFOP, Djibouti, 2022. République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 41 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 42 Gibon Ninja, T. et Chen, X., « Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia », *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 2021, p., 1042-1055.
- 43 Robinson, L. et al., « Developing a Multi-Tiered System of Support-Based Plan for Bullying Prevention Among Students with Disabilities: Perspectives from General and Special Education Teachers During Professional Development », *School Mental Health*, 15, 2023, p. 826–838.
- 44 Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., et Torrego, J., « Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education », *Improving Schools*, 23(3), 2020.
- 45 MENFOP, Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. Direction générale de l'enseignement, Direction générale de l'administration, MENFOP, Djibouti, 2022.
- 46 MENFOP, Stratégie décennale en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap à Djibouti. Direction générale de l'enseignement, Direction générale de l'administration, MENFOP, Djibouti, 2022.
- 47 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 48 Rahman, Md., « Teachers' peer support: difference between perception and practice ». *Teacher Development*, 23(1), 2016, p. 121 – 138.
- 49 Šiška, J., Bekele, Y., Beadle-Brown, J., et Záhořík, J., « Role of resource centres in facilitating inclusive education: experience from Ethiopia ». *Disability & Society*, 35(5), 2019, p. 811–830.
- 50 Pather, S., Tadesse, A., et Gizachew, S., « Moving toward inclusive education in Ethiopia through itinerant teachers at resource centres ». Education, Oxford University Press, 2021.
- 51 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.
- 52 UNICEF, « Technical Guidance: Guide for including disability in Education Management Information Systems ». UNICEF, New York, 2016.
- 53 Dani, A. P., Pusdekar, Y. v., Dagdiya, K. R., et Deshmukh, V. R., « Evaluating the Impact of Training Teachers to Identify Learning Disabilities: A Pre-experimental Study on Knowledge Enhancement ». *Cureus*, 16(3), e55685, 2024. Disponible à l'adresse suivante: <https://doi.org/10.7759/cureus.55685>
- 54 Eyo, M., et Nkanga, E., « Teachers' competence in identifying pupils with learning disabilities: A study in Nigerian primary schools », *Issues in Educational Research*, 30(3), 2020, p. 883-896.
- 55 UNICEF, All in: Towards tangible solutions for equity and inclusion in education, Education Section, Programme Division, UNICEF, New York, 2024.
- 56 Ibid.
- 57 Macon, W. et Mulcahy-Dunn, A., « Tools and considerations for school-based universal disability screenings ». USAID, 2024.
- 58 République de Djibouti, Schéma directeur de l'éducation et de la formation (SDEF) 2021- 2035, Djibouti, 2022b.

Remerciements

Le présent rapport de recherche a été conçu et élaboré par Stefania Vindrola, Thomas Godfrey-Faussett, et Ghalia Ghawi sous la supervision et les orientations de Thomas Dreesen (Responsable de l'éducation, UNICEF Innocenti) et Linda Jones (Cheffe de l'éducation, UNICEF Innocenti). Amparo Barrera (Assistante de programme, UNICEF Innocenti) a apporté un soutien administratif essentiel à cette recherche.

Les auteurs expriment leur sincère gratitude aux collègues du bureau de l'UNICEF à Djibouti pour leurs contributions inestimables tout au long des travaux de recherche. La direction générale du projet au sein du bureau de pays a été fournie par Sayaka Usui (Cheffe de l'éducation et du développement des adolescents, bureau de l'UNICEF à Djibouti). La coordination avec les parties prenantes locales a été réalisée par Hasna Abdallah Ali (Chargée de l'éducation et du développement des adolescents). La collecte de données sur le terrain a été supervisée par Hasna Abdallah Ali, Laetitia Dushimirimana (UNV Spécialiste international des partenariats) et Abdallah Mohamed Youssouf (Chargé de la planification, du suivi et de l'évaluation), en tant que chefs des équipes d'enquêteurs. Zanouba Said Hassan (Associeré au programme) a fourni un soutien administratif essentiel pour l'organisation du travail sur le terrain.

Les auteurs remercient également les membres de la commission chargée de l'étude au sein du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFOP) et de l'Agence nationale des personnes handicapées (ANPH). Les auteurs remercient particulièrement M. Daoud Houmed, M. Moustapha Awaleh, M. Ali Said Kayad, M. Adil Saleh, M. Ahmed Hachi et M. Ismail Youssouf Omar (MENFOP), ainsi qu'à M. Loukman Mohamed Youssouf, Mme Amina Houssein, Mme Fatouma Awaleh et M. Abass Ahmed Omar (ANPH), pour leurs efforts considérables dans la conduite de tous les entretiens et discussions de groupe. Cette étude n'aurait pas été possible sans leur travail.

Des remerciements spéciaux sont adressés à M. Abdi Dirir Guirreh (Conseiller technique du Ministre de l'éducation), M. Saleh Alwan Isse (Secrétaire exécutif du Comité supérieur national de l'éducation), M. Mohamed Abdallah Mahyoub (Secrétaire général, MENFOP), Mme Loula Ali Elabe (Directrice générale de la scolarisation et de l'enseignement général, MENFOP), M. Mohamed Meraneh (Directeur général de la planification et des données, MENFOP) et Mme Choukri Hachi Aw-Omar (Directrice de l'insertion sociale et de la réhabilitation, ANPH) pour leur engagement continu dès le début de cette étude, pour leur soutien dans la mobilisation des équipes locales lors de la collecte de données sur le terrain, ainsi que pour leur révision approfondie du rapport.

Des remerciements particuliers sont aussi adressés à Oswald Koussihouede (IIEP-UNESCO, Dakar), Paul-André Leblanc (Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique) et Cynthia Brizuela (UNICEF Région Amérique latine et Caraïbes) pour leurs commentaires détaillés en tant que réviseurs techniques du rapport.

Les auteurs expriment leur infinie gratitude à toutes les enseignantes et à tous les enseignants, à tous les parents et à tous les enfants, parents et enfants ayant partagé leurs expériences avec l'équipe de recherche et consacré du temps à cette étude. Merci également aux directrices et aux directeurs des écoles des écoles ordinaires visitées, à Mme. Simone Pire (École catholique du diocèse de Djibouti) et à Mme Samira Ahmed (Secrétaire Générale de l'association Sounah Al Haya) d'avoir aimablement ouvert les portes de leurs écoles respectives à l'équipe de recherche.

Enfin, merci aux généreuses contributions de M. Hirofumi Mikami, sans qui cette recherche n'aurait pas été possible.

Révision linguistique : Strategic Agenda

Conception graphique : Afternorth

Crédit photo :

Couverture : © UNICEF/UNI12298/Pirozzi

Page 10: © UNICEF/UN0198997/Noorani

Page 16: © UNICEF/UN0198999/Noorani

Page 20: © UNICEF/UN0198956/Noorani

Page 32: © UNICEF/UN0199360/Noorani

Page 54: © UNICEF/UN0198982/Noorani

Page 60: © UNICEF/UN0199353/Noorani

Page 68: © UNICEF/UN0199468/Noorani

Publié par

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

Via degli Alfani, 58

50121, Florence, Italie

Tél. : (+39) 055 20 330

Email : innocenti@unicef.org

Réseaux sociaux : @UNICEFIInnocenti sur Facebook, Instagram, LinkedIn, X (Twitter) et YouTube

En partenariat avec

UNICEF Djibouti

Villa Gamal A-Shami Lot. 68 - Heron, Djibouti.

Tél. : (253) 21314112

Pour citer ce document

Vindrola, S., Godfrey-Faussett, T., et Ghawi, G, Éducation sans barrières : Renforcer l'accès à l'éducation pour les enfants en situation de handicap à Djibouti. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Florence, juin 2025.

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), juin 2025.

L'UNICEF travaille dans certains des endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés, et pour protéger les droits de chaque enfant, partout dans le monde. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en œuvre pour aider les enfants à survivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence.

Et nous n'abandonnons jamais.

L'UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective étudie les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours à l'échelle mondiale et en impliquant activement les jeunes dans son travail.

L'UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Le Centre entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui font écho aux voix des enfants et des familles concernées. Il se fonde sur la prospective pour concevoir des programmes d'action en faveur des enfants, et s'appuie pour ce faire sur l'analyse des perspectives et des tendances ainsi que sur l'élaboration de scénarios.

Le Centre produit une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, et propose une plateforme de débat et de plaidoyer pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

L'UNICEF Innocenti vise à apporter à chaque enfant des réponses à ses préoccupations les plus pressantes.

Pour chaque enfant, des réponses