



**Sensorial Handicap Cooperation asbl**

## **Evaluation Externe Finale**

**Programme 2017-2021 :**

**« Plus d'enfants avec un handicap sensoriel ont accès à un enseignement inclusif de qualité durant tout le cursus scolaire »**

**RAPPORT FINAL**

**Présenté par : Yves RICHARD & Bassembo BADJI**

**Juin 2022**

**Cabinet :**



## Table des matières

Liste des acronymes.....	2
Résumé exécutif.....	4
<b>1. Contexte de l'intervention et vision du changement.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Contexte de l'intervention .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Vision du changement .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Contexte, objet et méthodologie de l'évaluation .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Contexte et portée de l'évaluation .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Approche et processus méthodologiques .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Résultats de l'évaluation .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1. Appréciations des critères CAD .....</b>	<b>21</b>
Critères prioritaires.....	21
Cohérence .....	21
Efficacité.....	26
Impact.....	30
Autres critères CAD.....	38
Pertinence .....	38
Efficience .....	41
Durabilité.....	43
<b>3.2. Autres axes de l'évaluation .....</b>	<b>44</b>
Bonnes pratiques et leçons apprises.....	44
Points d'amélioration et questions d'approfondissement .....	49
<b>4. Conclusions et recommandations .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1. Synthèse de l'analyse des critères du CAD/OCDE .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2. Synthèse sur les bonnes pratiques et les leçons apprises.....</b>	<b>57</b>
<b>4.3. Synthèse sur les points d'amélioration ou de réflexion.....</b>	<b>58</b>
<b>4.4. Recommandations.....</b>	<b>60</b>
Positionnement stratégique de SHC .....	60
Gestion partenariale et son organisation du travail.....	61
Prise en charge des questions pédagogiques .....	62
Structuration et organisation de la base.....	63
Actions avec et auprès du MEN.....	65
Renforcement de l'ancrage institutionnel .....	66
Rapprochement avec les autres acteurs du domaine .....	68

## Liste des acronymes

<b>AGR</b>	Activité Génératrice de Revenus
<b>ALS</b>	American Langage Sign
<b>APE</b>	Association des Parents d'Elèves
<b>APEDS</b>	Associations de Parents d'Elèves Déficients Sensoriels
<b>APEDV</b>	Association des Parents d'Elèves Déficients Visuels
<b>ASUNOES</b>	Association Universelle d'Œuvres pour l'Epanouissement des Sourds
<b>AVS</b>	Assistant de Vie Scolaire
<b>BOA</b>	Banque Ouest Africaine
<b>CAD</b>	Comité d'Aide au Développement
<b>CAP</b>	Cellule d'Animation Pédagogique
<b>CE1</b>	Cours Elémentaire 1
<b>CEMGA</b>	Chef d'Etat-Major des Forces Armées
<b>CM1</b>	Cours Moyen 1
<b>CM2</b>	Cours Moyen 2
<b>COCOF</b>	Communauté Française de Belgique
<b>COSYDEP</b>	Coalition des Organisations en Synergie pour la Défense de l'Education Publique
<b>CP</b>	Cours Préparatoire
<b>CPRS</b>	Centre de Promotion et de Réinsertion Sociale
<b>CSC</b>	Cadre Stratégique Commun
<b>CVT</b>	Centre Verbo Tonal
<b>DGD</b>	Direction Générale coopération au Développement et Aide Humanitaire
<b>DV</b>	Déficience Visuelle
<b>EDA</b>	Enfants Déficients Auditifs
<b>EDS</b>	Enfants Déficients Sensoriels
<b>EDV</b>	Enfants Déficients Visuels
<b>EISEC</b>	Ecole Inclusive Sourds Entendants Cajoutiers
<b>ESD</b>	Entretien Semi Dirigé
<b>FGD</b>	Focus Group Discussion
<b>GSLC</b>	Groupe Scolaire Les Cajoutiers
<b>HI</b>	Humanité Inclusion
<b>IA</b>	Inspection d'Académie
<b>IEF</b>	Inspection de l'Education et de la Formation
<b>IFAN</b>	Institut Fondamental d'Afrique Noire
<b>INEFJA</b>	Institut National de Formation et d'Education des Jeunes Aveugles
<b>IOV</b>	Indicateur Objectivement Vérifiable
<b>LC</b>	Les Cajoutiers
<b>LOS</b>	Loi d'Orientation Sociale
<b>MEFPAI</b>	Ministère de l'Emploi de la Formation Professionnelle de l'Apprentissage et de l'Insertion Professionnelle
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale
<b>MSAS</b>	Ministère de la Santé et de l'Action Sociale
<b>OCDE</b>	Organisation de Coopération et de Développement Economiques

<b>ODD</b>	Objectifs du Développement Durable
<b>OLAC</b>	Office du Lac
<b>OMD</b>	Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>OPH</b>	Organisation de Personnes Handicapées
<b>ORL</b>	Oto-Rhino-Laryngologiste
<b>OS</b>	Objectif Spécifique
<b>PAQUET- EF</b>	Programme pour l'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence Education / Formation
<b>PDEF</b>	Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation
<b>PH</b>	Personne Handicapée
<b>SHC</b>	Sensorial Handicap Cooperation
<b>SS</b>	Sight Savers
<b>TdC</b>	Théorie du Changement
<b>TdR</b>	Termes de Référence
<b>ToC</b>	Theory of Change
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

## Résumé exécutif

La prise en compte du handicap dans les politiques de développement est récente mais connaît quelques avancées significatives. L'agenda 2030 adopté en septembre 2015 mentionne dans son site que « Concrètement, les personnes en situation de handicap sont explicitement mentionnées dans les cibles des ODD 4 (éducation de qualité) ODD 8 (travail décent et croissance économique), ODD 10 (inégalités réduites) ODD 11 (villes et communautés durables) et l'ODD 17 (partenariats pour la réalisation des objectifs) et implicitement prises en compte dans de nombreux autres ».

Au Sénégal, la loi n° 2009-30 du 2 décembre 2009 a autorisé la ratification de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées. Dans le domaine de l'éducation, il est constaté à travers plusieurs programmes et lettre de politique générale, une volonté politique de favoriser l'éducation inclusive des EDS. Conjointement, la Loi d'Orientation Sociale (LOS) pour la promotion et la protection des droits des Personnes handicapées votée le 26 mai 2010, favorise une éducation des enfants handicapés dans des écoles ordinaires les plus proches de leur domicile, avec la signature des décrets de mise en place de commissions départementales de l'éducation spécialisée.

Il existe toutefois quelques entraves la scolarisation des enfants handicapés, et notamment des enfants handicapés sensoriels (EDS), à savoir :

- Insuffisance de l'offre d'éducation ;
- Manque de proactivité des familles qui faute d'informations, de moyens financiers ou d'accès à une école inclusive à proximité n'envoient pas leur(s) enfant(s) à l'école ;
- Infrastructures et équipements des écoles ne répondant généralement pas aux besoins spécifiques des EDS ;
- Manque de formateurs et d'encadreurs pédagogiques spécialisés, aptes à former davantage d'enseignants en scolarisation et pédagogie des EDS ;
- Société, pas encore assez conscientisée sur l'importance d'encourager et d'accompagner la scolarisation des EDS.

La fermeture des écoles entre mars et novembre 2020 du fait de la crise sanitaire Covid 19 ainsi que les incidences de cette dernière sur les ressources des familles, sont d'autres facteurs bloquants.

C'est ainsi un besoin pour le Sénégal, à l'instar de bien d'autres pays d'être appuyé techniquement et financièrement pour développer l'offre d'éducation inclusive pour des enfants déficients sensoriels. C'est dans ce sens que depuis plusieurs années, Sensorial Handicap Cooperation (SHC) a apporté un soutien financier important grâce à la coopération belge et une expertise en déficience sensorielle à plusieurs acteurs sénégalais engagés dans la prise en charge éducative optimale d'enfants déficients sensoriels (structures et écoles spécialisées et inclusives).

SHC a formulé un programme mis en œuvre au Burkina Faso et au Sénégal sur la période 2017-2021. Pour la partie du Sénégal, le partenaire de mise en œuvre est l'Institut National de Formation et d'Education des Jeunes Aveugles (INEFJA) qui est une école publique spécialisée dans la formation des enfants et des jeunes aveugles âgés de 6 à 25 ans, placée sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Il comportait uniquement un volet au service des enfants déficients visuels (EDV) afin de leur donner accès à un enseignement inclusif de qualité dans 4 régions du Sénégal (Saint-Louis, Thiès, Kaolack et Ziguinchor).

Pour la mise en œuvre de ce programme, 6 agents spécialisés dans le domaine du handicap visuel ont été mis à disposition du projet par le MEN. Ces derniers ont été formés par les membres du comité Cécité de SHC dans les projets antérieurs avec la Belgique. En parallèle, SHS a initié en 2020, deux nouveaux partenariats avec des structures intervenant en faveur des enfants présentant des troubles auditifs : le Centre verbo-tonal de Dakar et l'association Les Cajoutiers de Warang dans le département de M'bour.

Au début du programme, l'objectif général était de contribuer à l'intégration des personnes handicapées (PH) dans la société. Spécifiquement, il s'agissait de donner accès à un enseignement inclusif aux EDV des 4 régions ciblées.

Cela impliquait donc (i) de rendre possible la scolarisation des EDS, (ii) de garantir un enseignement de qualité selon leur handicap pour (iii) permettre la réplique du modèle d'éducation inclusive dans tout le pays. Pour arriver, plusieurs parties prenantes telles que les ministères concernés, les associations locales et les ONG internationales devaient participer à ce processus.

A la suite de l'intégration dans le programme des deux autres partenaires, la version révisée du cadre logique en accord avec la DGD mentionne pour le Sénégal a eu comme objectif spécifique : *Les enfants atteints d'un handicap sensoriel ont accès à un enseignement de qualité adapté à leurs besoins spécifiques dans 5 régions du Sénégal*. L'objectif spécifique est donc resté le même, à la seule différence qu'un autre type de handicap est par la suite pris en charge.

Cette évaluation externe à deux visées :

- La reddition des comptes pour le bailleur et ;
- Une information sur le processus et le progrès.

Elle devrait également apporter des éléments d'apprentissage sous forme de leçons apprises et de bonnes pratiques à capitaliser et mutualiser.

Dans le cadre de l'évaluation externe de cet OS2/Sénégal, l'INEFJA a été le principal partenaire évalué puisqu'il est intégré au programme DGD 2017-21 depuis le début. Pour le CVT et LC intégrés dans le programme seulement en 2020, il s'est agi davantage de relever les forces et faiblesses de la relation partenariale en vue du prochain programme et de répondre à quelques questions spécifiques.

En dehors des leçons apprises et des apprentissages, les questions d'évaluation ont porté sur les 6 critères du CAD de l'OCDE avec une priorité sur l'efficacité, l'impact et la cohérence.

L'approche méthodologique a été participative et sensible aux dimensions transversales (genre, non-discrimination et environnement). Pour cela elle a utilisé essentiellement des méthodes qualitatives (observation, interview et groupes de discussion). Cette approche méthodologique se justifie par la nécessité de comprendre les changements sociaux en termes de perceptions et comportements, intervenus au sein des parties prenantes (élèves, parents d'élèves, entourage, enseignants, autorités, etc.) depuis la mise œuvre du projet. En même temps, la prise en compte d'une diversité de parties prenantes, permet d'opérer une triangulation des réponses pour valider ou infirmer certains résultats.

Dans le processus, notre méthodologie a suivi plusieurs étapes que nous présentons ci-dessous : la revue documentaire, la conception des outils de collecte de données, la collecte de données primaires, l'analyse des données et la rédaction du rapport.

Au total 150 personnes ont été rencontrées dont 43 en entretien individuel et 107 en focus group discussion. Une observation a été réalisée dans 14 classes.

**Cohérence** – L'évaluation a montré que le programme présente une cohérence externe car il est complémentaire aux autres interventions dans le domaine du handicap sensoriel avec un bon positionnement géographique. Il y a eu plusieurs collaborations au niveau local dans certaines régions qu'il faudrait étendre à toutes les autres. Au niveau national, SHC aurait gagné à interagir davantage avec les autres acteurs et à formaliser ces collaborations. Ces interactions insuffisantes découlent notamment de l'absence de coordination nationale de SHC au Sénégal. D'un point de vue interne également, il a été noté une cohérence dans les stratégies d'accompagnement des acteurs (partenaires, écoles et parents d'élèves/tuteurs) et de l'intégration dans le programme du volet déficience auditive. Toutefois, l'opportunité d'intégrer les deux autres partenaires vers la fin du projet même si elle relève de la cohérence, elle n'a pas donné au programme le temps de bien prendre en compte les besoins de ces derniers si bien qu'il y a eu peu d'interactions entre eux. La cohérence du programme a obtenu une note de **4 sur 5**.

**Efficacité** – Le programme a eu de bons taux de réalisation des produits : locaux scolaires aménagés et utilisés, niveaux de satisfaction des enseignants et des élèves, acquisition de nouvelles compétences des acteurs pédagogiques, capacités des partenaires renforcées en gestion, etc. Seul le pourcentage d'enseignants

spécialisés formés aptes à dispenser un enseignement de qualité a été légèrement en deçà des attentes du fait de la pandémie. Mais cela n'a pas empêché au programme d'atteindre ses objectifs spécifiques en termes d'accès des EDS à l'école et de leur passage en classe supérieure, si bien que la note attribuée en termes d'efficacité est de **4,5 sur 5**.

**Impact** – Le programme a eu des impacts remarquables sur les EDV en termes de développement de sens de l'orientation et de la mobilité, de capacité à réaliser des travaux domestiques, d'appétence pour les études et d'intégration sociale. Pour l'entourage des EDS, il y a eu une meilleure sociabilisation des élèves voyants fréquentant les mêmes classes et écoles que les malvoyants, une meilleure compréhension de la déficience visuelle par les membres de la famille qui dorénavant savent comment agir avec les EDV, l'espoir d'une réussite professionnelle pour les EDV né au sein des familles et de la communauté et des cas de stigmatisation devenus moins fréquents dans la société. Les partenaires et leurs écoles d'expérimentation ont bénéficié de renforcement de capacités en braille ou langue des signes et en pédagogie spécialisée, ce qui a considérablement amélioré la qualité de leurs enseignements. Seulement, dans les classes à effectif pléthorique et celles tenues par des enseignants nouvellement formés (avec un volume horaire faible), la qualité y est moindre. C'est fort de tous ces enseignements que le programme a eu une note de **4,33 sur 5** pour le critère impact.

**Pertinence** – Le programme a été pertinent à tous égards. Le dispositif technique et les innovations stratégiques introduites ont permis d'expérimenter des méthodes (inclusion d'EDV à partir d'une classe transitoire, inclusion d'EDA avec la langue des signes et couplage de la verbo tonale et de la langue des signes dans des classes spécialisées pour EDA) bénéfiques dans la recherche de solutions à la scolarisation des EDS. Il était également pertinent d'appuyer techniquement et financièrement les partenaires et leurs écoles et d'accompagner les parents/tuteurs des EDV dans la prise en charge de certains de leurs besoins. Le programme est aussi en phase avec la cible 7 du Cadre Stratégique Commun et s'aligne à la première modalité de mise en œuvre de l'ODD 4 ainsi qu'à sa cible 5. Par rapport au critère pertinence, la note de **5 sur 5** a été attribuée au programme.

**Efficience** – Le coût élevé par EDV scolarisé pour cette première phase d'expérimentation de l'éducation inclusive décentralisée par l'INEFJA, peut s'expliquer par les investissements nécessaires au début du programme et le choix stratégique de délocaliser un formateur dans chacune des zones d'intervention pour assurer la formation continue des enseignants et la qualité des apprentissages. Pour peu de ressources humaines, le programme a obtenu d'intéressants résultats. Les coûts de supervision, de suivi et parfois de renforcement de capacités ont été transférés au siège de SHC, ce qui démontre une efficience comptable mais non financière<sup>1</sup>. L'équipe administrative assurant la coordination du projet au Sénégal est surchargée et a moins de présence dans les instances où elle gagnerait en visibilité et en influence. En termes d'efficience, le programme a reçu une note de **4 sur 5**.

**Durabilité** – Du point de vue social, le programme est durable car une bonne partie de la communauté est convaincue que les EDS peuvent aller et réussir à l'école. Ce changement de perception n'est pas près de varier pour ceux qui en sont déjà convaincus. Financièrement, le MEN assure le paiement des salaires et autres charges de fonctionnement de l'INEFJA et du CVT mais en cas de retrait de SHC, le financement de la formation continue des enseignants inclusifs et du CVT risque de poser problème ainsi que la prise en charge des EDV en termes de transport ou collation par exemple. Le modèle économique de LC devrait lui permettre de couvrir les charges de l'EISEC. Sur la durabilité technique, l'Etat tarde à renouveler certains départs au CVT mais le personnel est expérimenté et motivé à expérimenter la langue des signes. L'INEFJA dispose en son sein des

---

<sup>1</sup> De manière comptable, ce n'est pas supporté par le projet mais d'un point de vue financier cela reste un coût à retraiter car dans tous les cas, il faudrait une entité pour le supporter. Et dans ce cas la situation changerait.

ressources humaines qualifiées pour continuer la formation des enseignants. Le personnel de l'EISEC est à l'aise dans l'enseignement via la langue des signes. Le programme a reçu la note de **4,33 sur 5**.

Ce programme qui avait une approche expérimentale a permis de faire quelques apprentissages que nous résumons dans les points suivants.

### Bonnes pratiques et leçons apprises

Les dispositifs d'éducation pour les EDV et les EDA de SHC présentent beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients
Il y a des apports mutuels entre la méthode verbo tonale et la langue des signes au profit des apprentissages des enfants sourds
La formation des enseignants et le renforcement de capacités des partenaires ont été capitaux pour l'atteinte des résultats
Il y eu une bonne intégration des dimensions transversales (genre et environnement) dans le programme même si certaines activités n'ont pas connu de suite
Les activités périscolaires ont fortement participé à l'épanouissement des EDV qui en demandent encore plus
Le dispositif de suivi-évaluation du programme permet de d'assurer une bonne redevabilité au bailleur tout en informant les partenaires de leurs avancées
L'apport des anciens EDV scolarisés à l'insertion des nouveaux a été remarquable en termes d'appui scolaire ou d'assistance pendant les premières semaines de leur scolarisation
Plusieurs initiatives locales de mécénat, bénévolat, plaidoyer, etc. ont participé à la prise en charge des EDS en termes de transport, hébergement, restauration, etc.

### Synthèse sur les points d'amélioration ou de réflexion

L'appropriation par les autorités du modèle d'inclusion au sein de classes transitoires n'est pas encore effective et il manque sa capitalisation et sa modélisation
L'élargissement de l'offre d'éducation au-delà du primaire devient une nécessité pour les EDS qui veulent poursuivre leurs études ou entamer une formation professionnelle et technique
La durée courte de la formation initiale des enseignants inclusifs et la tenue de classe à effectif pléthorique des classes inclusives interpellent sur la qualité des enseignements
Le statut des enseignants spécialisés du fait de leur pédagogie spécialisée et de leur charge de travail n'est pas encore suffisamment reconnu, ce qui est parfois une source de démotivation.
A cause des différences de profils et de trajectoires des partenaires de SHC, la gestion de la dynamique partenariale représente un enjeu majeur
La communication de SHC est quasi absente au niveau des autorités et dans les plateformes d'influence pour des prises de décisions stratégiques
Le dispositif de suivi-évaluation est adapté mais manque de procédures d'automatisation et les RH ne disposent pas de temps pour les analyses
La structuration des associations de parents des EDS est nécessaire pour porter le plaidoyer d'une éducation inclusive et de qualité pour le développement d'AGR en faveur de la gestion des besoins de ces derniers mais la bonne organisation mérite une réflexion
La langue des signes connaît deux obstacles à lever : la diversité des signes locaux selon les régions et sa non compréhension par les populations, ce qui crée un déficit de communication pour les EDA
Malgré plusieurs tentatives de sensibilisation des maires, le pari de l'implication des collectivités territoriales n'est pas encore gagné, ce qui pousse à des réflexions sur les stratégies de communication
La communication des EDA et l'apprentissage des EDS à la maison se heurtent au problème de la maîtrise de la langue des signes pour les premiers et du braille pour les seconds, dans les communautés



Malgré l'existence de politiques publiques dans ce sens, la prise en charge socio médicale des EDS n'est pas encore effective dans les régions d'intervention (non effectivité de la carte d'égalité des chances)

## Synthèse des recommandations

### Positionnement stratégique de SHC

**Recommandation 1 :** Développer une composante pour assurer la poursuite des apprentissages post primaire des EDS

**Recommandation 2 :** Contribuer aux avancées sur le travail de stabilisation de la langue des signes et de sa codification au Sénégal

### Gestion partenariale et son organisation du travail

**Recommandation 3 :** Organiser la réflexion avec les 3 partenaires sur les enjeux d'une dynamique partenariale concertée.

**Recommandation 4 :** Poursuivre l'amélioration du dispositif de suivi évaluation et de son exploitation comme outil de pilotage et de production de connaissances pour les partenaires.

**Recommandation 5 :** Améliorer la qualité de la représentation de SHC au Sénégal

### Prise en charge des questions pédagogiques

**Recommandation 6 :** Améliorer le niveau de formation des enseignants de l'inclusion

**Recommandation 7 :** Adapter l'accompagnement des enseignants dans le cas d'effectifs pléthoriques

### Structuration et organisation de la base

**Recommandation 8 :** Structurer les APE pour une meilleure prise en charge des besoins des EDS

**Recommandation 9 :** Appuyer les APE dans la mise en place d'AGR

**Recommandation 10 :** Création des clubs des anciens élèves des écoles

**Recommandation 11 :** Favoriser la continuité de la communication des EDA dans leur entourage

**Recommandation 12 :** Faciliter l'apprentissage des EDV dans leur maison

**Recommandation 13 :** Former les communautés de base aux techniques de plaidoyer

**Recommandation 14 :** Responsabiliser les OCB dans la prise en charge de l'hébergement et du transport des EDS

### Actions avec et auprès du MEN

**Recommandation 15 :** Modéliser l'inclusion par les classes transitoires

**Recommandation 16 :** Plaider pour la valorisation des enseignants des classes inclusives et des classes spécialisées ( CVT)

### Renforcement de l'ancrage institutionnel

**Recommandation 17 :** Appuyer le plaidoyer pour la prise en charge socio médicale effective des EDS

**Recommandation 18 :** Plaider pour l'investissement des CT dans la scolarisation des EDS

**Recommandation 19 :** Organiser des concertations avec le MEFPAL pour la FPT des EDS et leur insertion professionnelle

**Recommandation 20 :** Organiser des concertations avec le Ministère du Développement Communautaire, de l'Equité Sociale et Territoriale (MDCEST) pour une participation au financement

### Rapprochement avec les autres acteurs du domaine

**Recommandation 21 :** Organiser des concertations locales avec les ONG internationales du domaine

**Recommandation 22 :** Organiser des concertations nationales avec les ONG internationales du domaine

# 1. Contexte de l'intervention et vision du changement

## 1.1. Contexte de l'intervention

Quoique bénéficiant d'une attention de plus en plus accrue au sein de la communauté internationale, la prise en compte du handicap a été pendant longtemps absente des politiques de développement. A titre d'exemple, les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) étaient muets sur la question. La prise de conscience de la nécessité de sa prise en charge est récente et progressive, avec comme point de repère, l'appel de 2000<sup>2</sup>. Six ans plus tard, le 13 décembre 2006, la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées était adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies pour une entrée en vigueur le 3 mai 2008<sup>3</sup>. L'agenda 2030 adopté en septembre 2015 mentionne dans son site que « *Concrètement, les personnes en situation de handicap sont explicitement mentionnées dans les cibles des ODD 4 (éducation de qualité) ODD 8 (travail décent et croissance économique), ODD 10 (inégalités réduites) ODD 11 (villes et communautés durables) et l'ODD 17 (partenariats pour la réalisation des objectifs) et implicitement prises en comptes dans de nombreux autres* ».

Au Sénégal, la loi n° 2009-30 du 2 décembre 2009 a autorisé la ratification de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées. Dans le domaine de l'éducation, il est constaté une volonté politique de favoriser l'éducation inclusive des EDS et en témoignent :

- Le Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF) mis en œuvre entre 2001 et 2010 ;
- L'adoption en 2011 d'une nouvelle lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation ;
- La mise en place en 2013, du Programme pour l'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET-EF 2013-2025) destiné à consolider les acquis du PDEF, avec un focus important sur la qualité de l'éducation et l'équité dans l'accès ;
- Conjointement, la loi d'orientation sociale (LOS) pour la promotion et la protection des droits des Personnes handicapées votée le 26 mai 2010, favorise une éducation des enfants handicapés dans des écoles ordinaires les plus proches de leur domicile, avec la signature des décrets de mise en place de commissions départementales de l'éducation spécialisée.

Mais, quoique bien avancée dans l'atteinte des résultats de l'ODD 4, la scolarisation des enfants handicapés, et notamment des enfants handicapés sensoriels (EDS), reste au Sénégal un défi majeur. Les entraves à leur scolarisation sont de plusieurs ordres :

- Insuffisance de l'offre d'éducation ;
- Manque de proactivité des familles qui faute d'informations, de moyens financiers ou d'accès à une école inclusive à proximité n'envoient pas leur(s) enfant(s) à l'école ;
- Infrastructures et équipements des écoles ne répondant généralement pas aux besoins spécifiques des EDS ;
- Manque de formateurs et d'encadreurs pédagogiques spécialisés, aptes à former davantage d'enseignants en scolarisation et pédagogie des EDS ;
- Société, pas encore assez conscientisée sur l'importance d'encourager et d'accompagner la scolarisation des EDS.

Il s'y ajoute que la fermeture des écoles entre mars et novembre 2020 du fait de la crise sanitaire Covid 19 ainsi que les incidences de cette dernière sur les ressources des familles, sont d'autres facteurs bloquants.

Le Sénégal, à l'instar de bien d'autres pays a besoin d'un appui technique et financier et d'un accompagnement pour développer l'offre d'éducation inclusive pour des enfants déficients sensoriels. C'est ainsi que depuis plusieurs années, Sensorial Handicap Cooperation (SHC) a apporté un soutien financier important grâce à la

---

<sup>2</sup> En 2000, indigné, Bengt Lindqvist, rapporteur spécial de la Commission du développement social des Nations unies chargé de la question de l'invalidité, lançait cet appel « *L'invalidité relève des droits de l'homme. Je répète : l'invalidité relève des droits de l'homme. Ceux d'entre nous qui souffrent d'une invalidité en ont assez d'être traités par la société et par nos concitoyens comme si nous n'existions pas, ou comme si nous étions des extraterrestres. Nous sommes des êtres humains à part entière, qui réclamons des droits égaux (...)* ». Source : Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme de France.

<sup>3</sup> Guide pratique sur la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées

coopération belge et une expertise en déficience sensorielle à plusieurs acteurs sénégalais engagés dans la prise en charge éducative optimale d'enfants déficients sensoriels (structures et écoles spécialisées et inclusives).

Un programme de SHC a été formulé sur la période 2017-2021 et mis en œuvre au Burkina Faso et au Sénégal. Pour la partie du Sénégal, le partenaire de mise en œuvre est l'Institut National de Formation et d'Education des Jeunes Aveugles (INEFJA) qui est une école publique spécialisée dans la formation des enfants et des jeunes aveugles âgés de 6 à 25 ans, placée sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Il comportait uniquement un volet au service des enfants déficients visuels (EDV) afin de leur donner accès à un enseignement inclusif de qualité dans 4 régions du Sénégal (Saint-Louis, Thiès, Kaolack et Ziguinchor).

L'INEFJA est un établissement public qui a ouvert ses portes en 1982 et dont le siège se trouve à Thiès. Il est le seul établissement public à offrir un enseignement adapté à des enfants déficients visuels et fonctionne avec un internat d'une capacité d'accueil réduite de 160 places pour tout le Sénégal. L'INEFJA a comme objectifs de :

- Scolariser les EDV conformément aux programmes officiels du Ministère de l'Education Nationale (MEN), afin de leur assurer le droit à l'éducation ;
- Offrir aux jeunes aveugles ayant dépassé l'âge scolaire des formations professionnelles de deux ans : standardiste, broserie, tissage, tapisserie ;
- Assurer la réinsertion dans le circuit scolaire des enfants atteints de cécité à tous les niveaux de la pyramide scolaire ;
- Et développer leur capacité d'être autonome et de se prendre en charge dans la vie quotidienne.

Pour la mise en œuvre de ce programme, 6 agents spécialisés dans le domaine du handicap visuel ont été mis à disposition du projet par le MEN. Ces derniers ont été formés par les membres du comité Cécité de SHC dans les projets antérieurs avec la Belgique. Grâce, entre autres aux résultats engrangés par le programme DGD 2017-21 et la notoriété de l'INEFJA, un premier décret 792-2020, signé par le Président de la République le 19 mars 2020, a attribué officiellement et administrativement à l'INEFJA un statut de direction nationale.

En parallèle, SHS a initié, en 2020, deux nouveaux partenariats avec des structures intervenant en faveur des enfants présentant des troubles auditifs, le Centre verbo-tonal de Dakar, et l'association les Cajoutiers situé à Warang dans le département de M'bour<sup>4</sup>.

Le Centre Verbo Tonal de Dakar (CVT) que SHC soutient depuis 2017 dans le cadre d'un projet pilote d'appareillage d'enfants sourds et de formation continue des enseignants sur financement de Wallonie-Bruxelles International est une structure publique à vocation nationale qui accueille actuellement 80 enfants sourds ou malentendants dans son école spécialisée composée de 10 classes. Le CVT accompagne les enfants déficients auditifs (EDA) via la méthode verbo-tonale, l'appareillage prothétique et l'éducation auditive. Depuis 2020, la langue des signes a été introduite à titre expérimental pour faciliter les apprentissages et la communication. Le CVT accompagne aussi une dizaine d'enfants intégrés dans l'enseignement élémentaire ordinaire et une autre dizaine (anciens élèves) dans leur trajectoire de formation professionnelle (en externe et/ou en interne à l'école).

L'Associations les Cajoutiers (LC) à Warang (Département de Mbour), que SHC soutient depuis 2020 dans le cadre de la création et du développement d'une nouvelle école inclusive lancée en octobre 2020, est une association sans but lucratif de droit sénégalais créée en 2008. Depuis sa création, l'objectif principal de l'association est de garantir un avenir aux enfants handicapés (sourds ou atteints de trisomie 21) et aux enfants issus de familles précarisées par le biais de la scolarisation et de la formation professionnelle. L'association a créé le Groupe Scolaire Les Cajoutiers (GSLC) en octobre 2009 avec 2 classes et 70 élèves. Aujourd'hui, ce groupe scolaire compte 26 classes et 712 enfants, dont 93 enfants sourds et 29 enfants atteints de trisomie. 95% des enfants scolarisés au sein de l'école sont des enfants issus de familles démunies. Outre la scolarisation des enfants depuis la petite section jusqu'au CM2, l'association prend également en charge le transport des élèves, la cantine scolaire avec un repas par jour servi à tous les enfants de l'école et un suivi médico-social. Après avoir ouvert en 2014 une école pour enfants sourds qui comprenait 6 classes spécialisées composées

---

<sup>4</sup> En décembre 2020, la DGD a accepté un transfert budgétaire du Burkina Faso au Sénégal afin de soutenir ces deux écoles pour enfants sourds.

uniquement d'enfants sourds, l'association soutenue par SHC et par l'école de Louho au Bénin s'est tournée depuis 2 ans vers l'enseignement inclusif grâce à la création d'une nouvelle école (EISEC) qui fonctionne avec des classes mixtes, composées pour moitié d'enfants sourds et pour moitié d'enfants entendants. L'enseignement y est assuré par un enseignant formé en langue des signes et à la pratique spécifique de la pédagogie inclusive pour enfants sourds. L'association dispose également d'un internat qui accueille en résidentiel une cinquantaine d'enfants sourds issus d'autres régions du pays et a récemment lancé un projet qui permet aux jeunes sourds de suivre une formation professionnelle grâce à leur accompagnement en langue des signes par deux assistants de vie scolaire (AVS).

## 1.2. Vision du changement

Au début du programme, l'objectif général était de contribuer à l'intégration des personnes handicapées (PH) dans la société. Spécifiquement, il s'agissait de donner accès à un enseignement inclusif aux EDV des 4 régions ciblées.

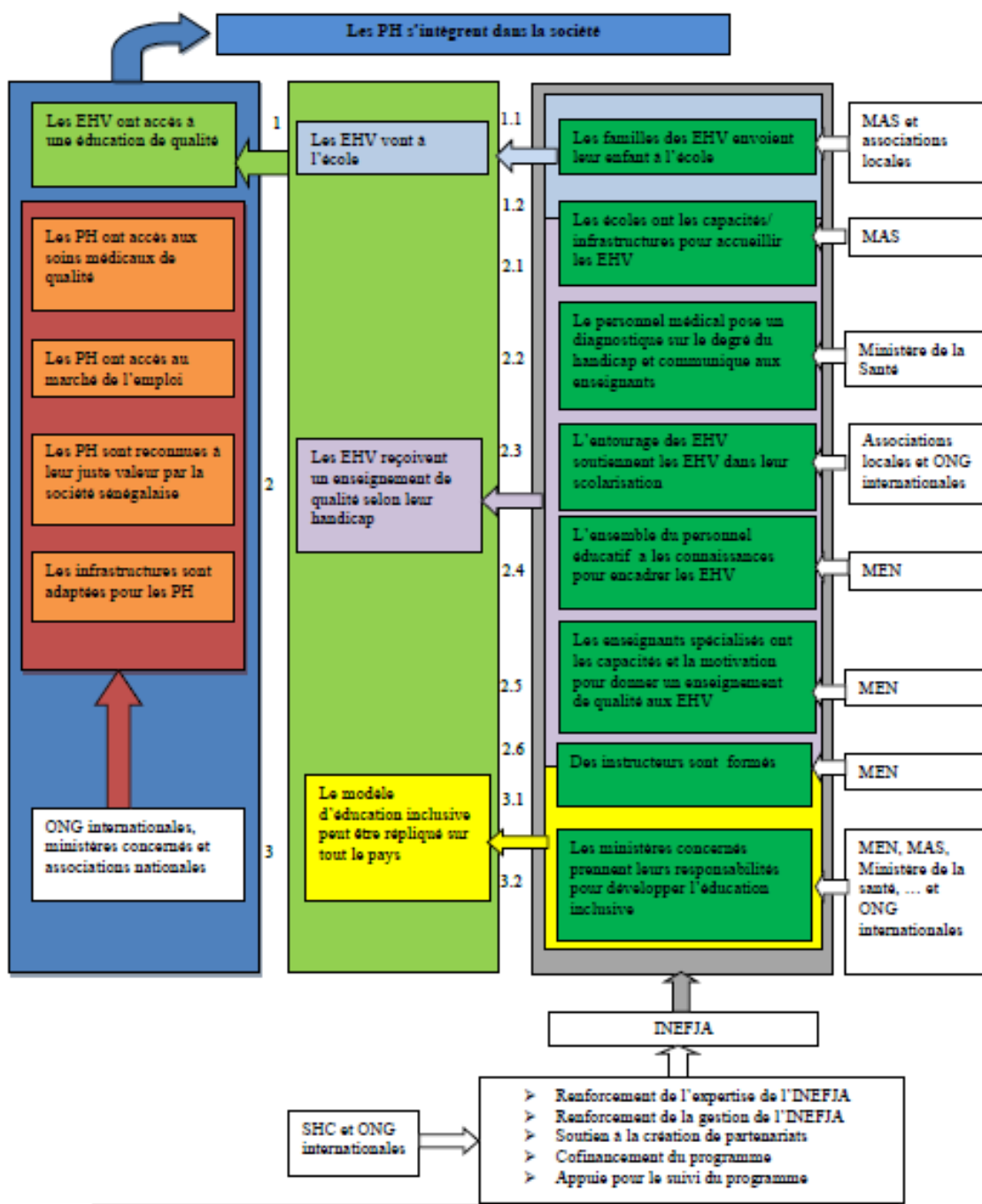
Pour cela, la stratégie du programme, tel que formulée au départ pour les EDV, consistait à agir à différents niveaux :

- Au niveau des écoles, le programme prévoyait des investissements au sein d'écoles ordinaires réparties dans 4 régions du Sénégal (Kaolack, Thiès, St Louis et Ziguinchor) afin de répondre davantage aux besoins spécifiques des élèves déficients visuels (EDV). Il prévoyait notamment pour chacune des régions, la construction d'une classe transitoire et d'une salle dédiée à la transcription en braille des supports pédagogiques dans une école pilote afin de permettre aux EDV d'acquérir l'autonomie et les bases nécessaires (notamment en braille), en vue de leur inclusion dans une classe ordinaire par la suite ;
- Au niveau des enseignants et des encadreurs scolaires, l'objectif était de les former pour leur permettre de dispenser un encadrement pédagogique adapté à la cécité des enfants ;
- Au niveau des EDV, le programme souhaitait leur permettre d'être scolarisés dans des conditions d'apprentissage favorisant leur réussite scolaire en mettant à leur disposition du matériel pédagogique adapté à leur cécité et en organisant des consultations ophtalmologiques systématiques ;
- Enfin au niveau de la société, il s'agissait de conscientiser non seulement les familles et les communautés locales grâce à des campagnes de sensibilisation et d'information mais aussi les autorités afin qu'elles contribuent à l'amélioration de la prise en charge des EDS en fonction de leurs prérogatives.

Cela impliquait donc (i) de rendre possible la scolarisation des EDS, (ii) de garantir un enseignement de qualité selon leur handicap pour (iii) permettre la réplication du modèle d'éducation inclusive dans tout le pays.

Pour y arriver, plusieurs parties prenantes telles que les ministères concernés, les associations locales et les ONG internationales devaient participer à ce processus. Cette théorie du changement est schématisée dans la figure suivante.

Figure n°1 : Théorie du changement du programme initial DGD 2017-2021



Source : Programme DGD 2017-2021

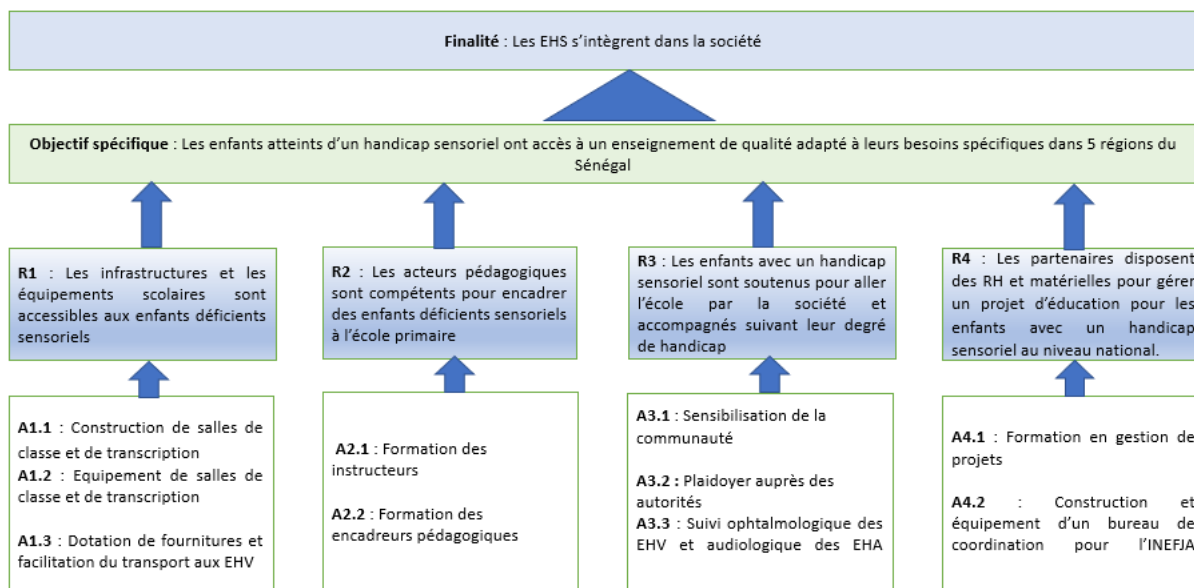
La version révisée du cadre logique en accord avec la DGD mentionne pour le Sénégal comme objectif spécifique : *Les enfants atteints d'un handicap sensoriel ont accès à un enseignement de qualité adapté à leurs besoins spécifiques dans 5 régions du Sénégal*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Cette révision fait suite au transfert budgétaire du Burkina Faso permettant d'intégrer le CVT et LC au programme. Ce qui explique la présence du projet dans 5 régions, la cinquième étant celle d'implantation du CVT car LC est dans la même région que l'INEFJA.

L'objectif spécifique est resté le même, à la seule différence qu'un autre type de handicap est par la suite pris en charge.

Entre les deux formulations, la chaîne de résultats est restée également la même et nous la reconstituons ainsi :

Figure n°2 : Chaîne de résultat de l'intervention



Source : les auteurs

## 2. Contexte, objet et méthodologie de l'évaluation

### 2.1. Contexte et portée de l'évaluation

L'intervention ayant démarré en 2017 avec comme seul partenaire l'INEFJA, spécialisé dans la déficience visuelle, a intégré en 2020 deux autres partenaires (CVT et LC) spécialisés dans la déficience auditive. Le dispositif de pilotage a donc changé entre temps. L'implication dans le programme des deux nouveaux partenaires a été possible grâce un transfert budgétaire du programme au Burkina Faso. Cette évaluation externe poursuit les objectifs suivants :

- La reddition des comptes pour le bailleur et ;
- Une meilleure compréhension sur le processus de mise en œuvre et le progrès.

**Reddition des comptes** – Elle se justifie par la nécessité de rendre compte au bailleur, des résultats atteints et du niveau d'engagement des budgets alloués. En effet, conformément à l'AR du 11/09/2016, l'évaluation finale appréciera l'atteinte de tous les effets à la fin de l'intervention (Art. 44. § 1er) et appréciera tous les résultats d'un dossier de subvention, qu'ils aient été atteints ou non ; cela pour rendre compte au bailleur des résultats obtenus.

**Information sur le processus et le progrès** – Cette évaluation qui sera basée sur les critères définis par le Comité d'aide au Développement (CAD) de l'OCDE (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, impact, durabilité-viabilité) vise également à servir de « rétroviseur » pour SHC et ses partenaires. Elle doit permettre de retracer le chemin parcouru avec les différents jalons et les adaptations éventuelles au contexte, tout en informant sur les progrès accomplis et les résultats atteints (impact du programme).

L'évaluation devra également apporter des éléments d'apprentissage sous forme de leçons apprises et de bonnes pratiques à capitaliser et mutualiser. Cette évaluation doit être réalisée par des évaluateur.trices externes indépendant.e.s, qui n'ont aucun lien organisationnel avec l'acteur à partir duquel ils.elles évaluent les interventions ou actions, n'ont pas été impliqués dans la planification ou la mise en œuvre de l'intervention, ni d'intérêt personnel dans celle-ci.

Cette évaluation a distingué l'intervention en termes de couverture géographique et de temporalité. Durant la période 2017-2020, seul l'INEFJA a été partenaire de SHC pour la mise en œuvre d'un projet initialement axé sur les EDV dans quatre régions : Thiès, Kaolack, Saint-Louis et Ziguinchor. Ensuite à partir de 2020, il y a eu l'intégration de 2 autres partenaires travaillant dans la déficience auditive, ce qui a élargi le périmètre de couverture à 5 régions.

Dans le cadre de l'évaluation externe de cet OS2/Sénégal, l'INEFJA a été le principal partenaire évalué puisqu'il est intégré au programme DGD 2017-21 depuis le début alors que le CVT et LC ne sont rentrés dans le programme qu'en 2020. Pour ces 2 derniers partenaires, il s'est agi davantage de relever les forces et faiblesses de la relation partenariale en vue du prochain programme et de répondre à quelques questions spécifiques. Les questions évaluatives tirées des Termes de référence (Tdr) et qui ont guidé la démarche et le processus méthodologiques de cet exercice, sont reprises dans le tableau suivant. Certains de ces critères sont prioritaires pour le commanditaire et l'accent a été plus mis à ce niveau.

DOMAINES	QUESTIONS
<b>EFFICACITE</b> (Critère prioritaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Sur la base des informations transmises à l'évaluateur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans quelle mesure les résultats et l'OS ont-ils été atteints au vu des valeurs obtenues par les IOV ?</li> </ul> </li> <li>✓ Quels jugements critiques apporter sur le choix des indicateurs et leur méthode de collecte et quelles recommandations formuler à ce propos ?</li> </ul>
<b>IMPACT</b> (Critère prioritaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Sur la base des entretiens et FGD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les effets produits par l'intervention ;(changements d'attitudes et de comportements ressentis par les EDV et EDA eux-mêmes ou observés par leur entourage (parents, enseignants, autres élèves) ?</li> <li>- Ces changements sont-ils significatifs ?</li> <li>- D'autres changements positifs/négatifs se sont-ils produits au niveau des autres acteurs de l'entourage des enfants (frères/sœurs ; parents ; enseignants ; OPH ; ...) (effets induits) ?</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Sur la base des entretiens réalisés avec les équipes projet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel a été l'impact du programme sur le renforcement des capacités des partenaires ? Pour l'INEFJA en termes d'appropriation et d'autonomisation et pour les Cajoutiers et le CVT en termes de capacités à collaborer dans un nouveau programme à 5 ans et de contribuer de façon significative à la scolarisation des EDA au Sénégal ?</li> <li>- Quelles sont les forces et faiblesses de ces partenariats ?</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Sur la base de l'appréciation critique, mais fondée de l'évaluateur-trice,</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les liens représentant les chemins intermédiaires de changement de la ToC (leviers de changement) étaient-ils pertinents et ont-ils pu conduire aux résultats escomptés ?</li> <li>- Quels sont les facteurs déterminants et/ou bloquants dans l'atteinte/la non-atteinte de ces changements ?</li> <li>- Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle été à même de s'adapter au fur et à mesure aux processus de changements et à l'évolution du contexte afin de préserver l'impact de l'intervention de SHC ?</li> <li>- En particulier, dans quelle mesure le contexte pandémique a-t-il influencé la mise en œuvre du programme et l'atteinte des résultats ?</li> <li>- Comment évaluer la capacité d'adaptation du programme face à ce contexte et les activités qui ont été développées pour y répondre (programme braille à la maison, sensibilisation à l'hygiène, etc.) ?</li> </ul> </li> </ul>
<b>COHERENCE</b> (Critère prioritaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi le programme est-il spécifique et complémentaire par rapport aux autres stratégies d'acteurs (locaux, belges, internationaux) qui interviennent dans le même contexte (sur le plan du secteur, de la thématique, de la zone géographique, des groupes-cibles) ?</li> <li>- Comment peut-on évaluer la collaboration entre les 3 partenaires du programme ? Quelles ont été les apports mutuels ?</li> <li>- Quels sont les facteurs qui expliquent le succès ou l'échec des collaborations externes développées par le programme avec des partenaires thématiques ou travaillant sur le même groupe cible ?</li> <li>- Quelles recommandations feriez-vous pour renforcer les collaborations et complémentarités ?</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>PERTINENCE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Pertinence du dispositif institutionnel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans quelle mesure, les acteurs appuyés sont-ils stratégiques par rapport aux changements à long terme souhaités ?</li> <li>- Quels sont les avantages et inconvénients du dispositif institutionnel actuel qui repose sur la mise en œuvre par trois acteurs, dont 2 sont des institutions publiques (INEFJA et CVT) et une est une association privée de la société civile (l'Association Les Cajoutiers) ?</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Pertinence du dispositif technique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans quelle mesure les classes transitoires sont-elles pertinentes ? (le nombre ? les zones d'implantation ?) Le temps de passage en classe transitoire est-il suffisant pour permettre l'intégration des EDV en classe ordinaire ?</li> <li>- Dans quelle mesure la création d'une équipe audio médicale au sein du CVT est-elle pertinente ?</li> <li>- Quel type d'appui faut-il dispenser aux familles ?</li> <li>- Quel type d'encadrement (pédagogique, économique, social) requièrent les EDS en intégration scolaire ?</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Pertinence par rapport aux ODD et au CSC :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle a été la contribution du programme au CSC (cadre stratégique commun) et à l'ODD 4 ?</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>EFFICIENCE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Allocation budgétaire :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que les changements induits « en valent la peine » par rapport aux ressources déployées ?</li> <li>- Le ratio entre les moyens utilisés pour la mise en œuvre (Humains, Fonctionnement et Investissements) et les résultats réalisés est-il adéquat ?</li> <li>- Si c'était à refaire, SHC devrait-elle engager les ressources différemment ?</li> </ul> </li> <li>✓ <b>Efficiences partenariales :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La gestion RH du projet, à tous les niveaux, est-elle adéquate ? En particulier, l'absence d'une coordination locale SHC au Sénégal est-elle appropriée dans une logique d'efficacité financière mais également partenariale ?</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DURABILITE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans quelle mesure peut-on s'attendre à ce que les changements sociaux observés perdurent au-delà de l'intervention ?</li> <li>- Dans quelle mesure les conditions nécessaires à la pérennisation des résultats sont-elles rassemblées (en termes de durabilité économique et financière, sociale et technique) pour maintenir à long terme les changements de comportement et les acquis ? <ul style="list-style-type: none"> <li>- En particulier, sur quels relais locaux, le projet peut-il s'appuyer pour assurer la durabilité technique du projet ?</li> <li>- Que faut-il mettre en place pour que les familles puissent à terme financer les frais liés à la scolarité de leur EDS ?</li> </ul> </li> <li>- Comment peut-on renforcer l'ancrage institutionnel de l'intervention ?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>APPRENTISSAGE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les avantages et les limites des différents dispositifs éducatifs existants pour les EDV et les EDA (classes spécialisées, classes inclusives, intégration, classes transitoires) ?</li> <li>- Quels sont les apports mutuels de la méthode verbo-tonale et de la langue des signes pour les apprentissages des enfants sourds ?</li> <li>- Comment le programme a-t-il intégré les dimensions transversales genre et environnement ?</li> <li>- Cette prise en compte était-elle suffisante ? Comment la renforcer lors d'un prochain programme ?</li> </ul>

LECONS APPRISES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les leçons apprises en termes d'organisation, de gestion, de stratégie (notamment en matière de théorie du changement) et d'exécution d'un effet sur l'ensemble de la programmation quinquennale.</li> </ul>
-----------------	--

Pour satisfaire cette commande, nous avons utilisé les outils méthodologiques présentés ci-après.

## 2.2. Approche et processus méthodologiques

L'approche méthodologique est participative. Elle prend en compte les dimensions transversales (genre, non-discrimination et environnement) et utilise essentiellement des méthodes qualitatives (observation, interview et groupes de discussion). L'approche participative implique entre autres, de recueillir et de croiser les propos de l'ensemble des parties prenantes concernées directement ou indirectement par les activités du projet.

Cette approche méthodologique se justifie par la nécessité de comprendre les changements sociaux en termes de perceptions et comportements, intervenus au sein des parties prenantes (élèves, parents d'élèves, entourage, enseignants, autorités, etc.) depuis la mise œuvre du projet. En même temps, la prise en compte d'une diversité de parties prenantes, permet d'opérer une triangulation des réponses pour valider ou infirmer certains résultats.

Dans le processus, notre méthodologie a suivi plusieurs étapes que nous présentons ci-dessous.

**Revue documentaire** – La collecte de données primaires a été précédée d'une revue documentaire, pour mieux cerner le contexte et élaborer des outils de collecte de données adaptés à la commande. Les documents internes et externes à SHC consultés sont présentés en annexe n°4. La revue documentaire a porté globalement sur les types de documents suivants :

- Documents contextuels sur le secteur ;
- Documents de projet DGD – INEFJA (planification et suivi) ;
- Documents de planification et suivi de la partie « Surdité » ;
- Matrice de gestion des risques 2017-2021 ;
- Matrice de rendement ;
- Scores de performance ;
- Leçons apprises ;
- Programme DGD 2017-2021 ;
- Programme DGD 2022-2026 ;
- Documents de Suivi budgétaire ;
- Documents de l'évaluation à mi-parcours ;
- Divers (autres acteurs du secteur).

**Conception des outils** – Nous avons conçu trois types d'outils : des guides d'entretien semi dirigés (ESD), des guides de *focus group discussion* (FGD) et des grilles d'observation. Les grilles d'observation ont permis de décrire l'organisation des espaces et les modalités d'inclusion des EDV au sein des établissements scolaires. Ces outils ont été testés et validés avant leur utilisation, pour apprécier leur cohérence et vérifier la prise en compte de l'ensemble des questions évaluatives.

**Collecte de données primaires** – L'administration des outils de collecte de données primaires s'est faite selon deux modes : en présentiel et à distance. Hormis les membres de SHC, des ONG internationales dans le secteur, du partenaire ASUNOES basé au Bénin et la présidente de l'association Les Cajoutiers, enquêtés à distance, toutes les autres personnes cibles ont été enquêtées en présentiel.

La collecte initialement prévue dans 3 régions, a été finalement effectuée dans 4 régions : Thiès, Saint-Louis, Dakar et Ziguinchor. Elle s'est faite de manière séquentielle entre le 16 mars et le 12 avril.

L'administration des outils s'est faite selon 3 étapes permettant de décrire, apprécier et de se projeter pour permettre de développer et pérenniser les actions conduites afin d'offrir une éducation inclusive à ces enfants porteurs d'un handicap sensoriel. La description n'a pas été directive au départ. Elle a laissé émerger dans un premier temps ce qui apparaît « significatif » pour les interlocuteurs. Ensuite, sur la base de quelques consignes simples les interlocuteurs ont développé leurs appréciations qui ont été approfondies ensuite sur la base des points d'attention. Finalement, la projection leur a permis d'identifier sur quoi doivent porter les améliorations et les stratégies à mettre en œuvre.

Le nombre de personnes interviewées lors de la collecte de données est de 150 dont 43 en entretien individuel et 107 en focus group discussion. La répartition de ce nombre par région est la suivante :

**Tableau n°1 : Répartition des enquêtes par localité**

	THIES		SAINT LOUIS		DAKAR		ZIGUINCHOR		Distance		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
<b>ESD</b>	14	3	6	2	3	1	6	1	2	5	<b>43</b>
<b>FGD</b>	11	17	17	25	-	-	14	23	-	-	<b>107</b>
<b>Sous Total</b>	25	20	23	27	3	1	20	24	2	5	<b>150</b>
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>		<b>50</b>		<b>4</b>		<b>44</b>		<b>7</b>		<b>150</b>

Source : les auteurs

Il était prévu 26 entretiens individuels, finalement il en a été réalisé 43 soit un taux de couverture de 165,38%. Idem pour les FGD, la couverture a été plus large.

**Tableau n°2 : Répartition des enquêtes par types et cibles**

TYPOLOGIE DES CIBLES	EDS	FGD	TOTAL
Membres de SHC	4	-	4
Membres de l'INEFJA	5	-	5
Autres partenaires de mise en œuvre	8	-	8
ONG internationales et nationales dans le secteur	3	-	3
Organisations communautaires	4	-	4
Personnel des écoles	8	13	21
Autorités du secteur de l'éducation	3	-	3
Autorités du secteur de la santé et de l'action sociale	2	-	2
Parents/tuteurs d'EDV	5	35	40
Elèves Déficiants Visuels	-	30	30
Elèves voyants	-	29	29
Autres personnes ressources	1		1
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>107</b>	<b>150</b>

Source : les auteurs

Les FDG avec les élèves ont été réalisés généralement avec ceux des classes les plus élevées (CM1 et CM2). Mais il est arrivé que dans la composition du groupe, on se retrouve avec des élèves de CE1 et parfois de CP. A Thiès, cela s'explique par le fait qu'il y avait un test pour les classes de CM2. Pour Ziguinchor, on a eu deux sous-groupes

dont un constitué d'élèves déficients de plusieurs classes et un autre constitué des anciens élèves actuellement au collège. La présence des élèves des classes de niveaux inférieurs n'a cependant pas été un biais car avec des techniques d'animation adaptées et la langue wolof, nous avons pu tirer d'eux des informations ressorties naturellement, traduisant une fidélité de leur vécu et ressenti.

**Tableau n°3 : Observations dans les classes**

ECOLES	Nombre de classes observées
INEFJA THIES (Ecoles SAF 1 et SAF 2)	5
INEFJA SAINT LOUIS (Ecole Boly Diaw)	2
INEFJA ZIGUINCHOR (Ecole Alioune Badara Diallo)	2
EISEC LES CAJOUTIERS	2
CENTRE VERBO TONAL	3
<b>NOMBRE TOTAL DE CLASSES OBSERVEES</b>	<b>14</b>

Source : les auteurs

Une classe de maternelle et une autre de primaire ont été observées à l'école Les Cajoutiers tandis qu'au Centre Verbo Tonal, une classe de primaire, une classe de couture et une séance de rythmique ont été observées.

**Analyse des données** – L'exploitation des données qualitatives a été réalisée via la technique d'analyse du contenu que nous présentons par la suite.

Pour des contraintes de budget et de temps, à la place d'une transcription systématique des entretiens, nous avons réalisé des prises de notes directement lors des entretiens et elles ont été renforcées à la fin après réécoute des enregistrements. Il s'est agi donc de prises de notes synthétiques.

Notre analyse de contenu s'est faite en trois phases : (i) la pré analyse, (ii) l'exploitation du matériel et (iii) le traitement des résultats, l'interprétation et la généralisation.

(i) La pré analyse

C'est la phase d'intuition et d'organisation des idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Elle a connu plusieurs étapes :

- La prise de connaissance des entretiens par une relecture des notes enrichie par la réécoute des enregistrements, ce qui a permis de se faire des impressions et orientations afin de construire un objet de recherche, partant de la théorie du changement (TdC) ;
- Le regroupement des thèmes proches ou semblables afin de pouvoir formuler des hypothèses et des objectifs en référence à la TdC ;
- L'identification d'indices partant des hypothèses formulées, à organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables ;
- La préparation du matériel (base de données), par le découpage du corpus en unités comparables et la catégorisation des thèmes pour l'analyse thématique.

(ii) L'exploitation du matériel

Cette deuxième phase consiste à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des hypothèses préalablement formulées et comporte deux étapes clés :

- La catégorisation par l'élaboration ou l'application d'une grille de catégories (ensemble des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique) et la classification des données du corpus dans celles-ci ;

- Le codage/comptage des unités d'enregistrement retenues (segment de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse) d'une part et d'unités de numération (la manière de comptage lors de la quantification).

(iii) Traitement, interprétation et généralisation (inférence)

D'abord, les données brutes issues de la quantification sont traitées de manière à être significatives et valides par des opérations statistiques simples comme les pourcentages.

Puis, partant des hypothèses formulées et des questions évaluatives, nous avons procédé à l'interprétation des résultats. L'interprétation des résultats permet de confirmer/infirmer les hypothèses formulées et dans le cadre de cette évaluation de mettre en exergue les effets inattendus.

Finalement, la généralisation (inférence) a permis, à partir des résultats obtenus sur les groupes investigués, de tirer une conclusion générale logique par rapport à l'ensemble des cibles du programme. Il s'est agi entre autres de justifier la validité des conclusions en exposant les raisons de la preuve.

De la conception des outils à l'analyse des données, nous avons tenu compte des questions de genre. Ainsi, des analyses désagrégées par genre ont permis de comprendre et mesurer l'impact.

## 3. Résultats de l'évaluation

### 3.1. Appréciations des critères CAD

#### Critères prioritaires

#### Cohérence

##### **Spécificité et complémentarité du programme DGD 2017-2021 par rapport aux autres interventions**

Cette analyse a été réalisée auprès de deux acteurs majeurs travaillant sur la thématique du handicap : Humanité et Inclusion (HI) et Sight Savers (SS).

**Spécificité de HI** – HI accompagne 80 enfants dans 5 écoles primaires (4 à Ziguinchor et une à Dakar). Ces enfants sont accompagnés par des AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire) formés et financés par HI. Depuis 2018, HI intervient dans 4 collèges pilotes et 10 centres de formation professionnelle dont 2 pilotes et prend en charge 90% du coût de scolarisation de ces EDS. HI intervient auprès des APE en accompagnant la création d'AGR leur permettant de mobiliser des ressources dédiées aux EDS et contribue au fonctionnement de deux commissions départementales de l'éducation spéciale (Ziguinchor et Dakar) Ces commissions créées lors de l'adoption de la loi d'orientation sociale de 2006 ne sont généralement pas activées par manque de moyens, de compétences et d'instances de contrôle. HI note que le secteur de la formation professionnelle est très mobilisé pour inclure ces enfants à besoins spécifiques pour lesquels il contribue financièrement, le MEN quant à lui étant plus réservé en partie compte tenu des coûts budgétaires récurrents plus importants au niveau national (formation initiale et continue des enseignants, matériel pédagogique adapté, prise en charge des AVS ...).

Au niveau national, HI est fortement impliquée au sein du cadre de concertation sur l'éducation inclusive au niveau du MEN, auprès du réseau national des OPH, de la COSYDEP (la coalition EPT au Sénégal). Au-delà de porter le plaidoyer en faveur de l'éducation inclusive, cette implication a permis de proposer au MEN un module de formation initiale sur l'éducation inclusive et d'obtenir une adaptation des modalités d'examen pour les EDS (tiers temps additionnel, épreuves transcrites en braille...)

Au niveau régional, HI est impliquée dans le groupe Genre et Inclusion du cadre de suivi de l'ODD 4 piloté par l'UNESCO, au sein du réseau régional des OPH.

**Spécificité Sight Savers** – Tout comme HI, Sight Savers intervient directement auprès des enfants porteurs de handicap mais aussi auprès des autorités pour améliorer la prise en compte par l'état de l'éducation inclusive. L'ONG intervient actuellement entre les régions de Dakar, Louga et Kaolack et 262 enfants porteurs de handicap (visuels, auditifs, moteur et albinos) sont actuellement pris en charge. Aux niveaux régional et départemental, des inspecteurs, points focaux de l'éducation inclusive suivent les enseignants dans les écoles. Au niveau des établissements scolaires, des maîtres référents suivent les enfants dans les familles. Via les réseaux d'acteurs et les groupes de travail, SS a contribué à :

- L'élaboration d'un document de politique nationale sur l'éducation inclusive ;
- L'élaboration d'un module de formation initiale pour les enseignants du primaire ;
- L'adaptation des modalités d'examen pour les EDS.

Dans le cadre de ses actions de plaidoyer auprès de la direction de l'enseignement élémentaire, une ligne budgétaire a été inscrite dans le budget programme pour les fournitures scolaires et le matériel didactique spécifique pour les enfants handicapés.

**Des approches opérationnelles différenciées** – En matière d'accompagnement des EDS, HI a privilégié le recrutement d'AVS alors que SS passe par des maîtres référents disposant d'une moto pour les visites à domicile. Pour SHC, dans un premier temps ce sont les formateurs qui s'y rendaient puis maintenant en plus des AVS. Au niveau de la scolarisation proprement dite des EDS, HI et SS privilégient une scolarisation inclusive

directe alors que SHC propose un passage en classe transitoire pour mieux préparer les EDV (apprentissage du braille, socialisation, initiation au calcul...). Pour SHC, cette stratégie garantie de meilleurs résultats scolaires par la suite et un meilleur épanouissement des enfants. Pour HI et SS, cette approche est difficilement soutenable financièrement à terme par le MEN car elle nécessite la construction ou la mise à disposition de locaux supplémentaires (classes transitoires et salles de transcription en braille).



*Classe transitoire et salle de transcription à l'école Alioune Badara Diallo de Ziguinchor*

**Complémentarité** – Dans le plaidoyer à mener pour une plus grande inclusion scolaire des EDS, ces 3 acteurs gagneraient à mutualiser leurs efforts. HI et SS ont déjà de bonnes entrées au MEN et ont pu obtenir quelques résultats suite à leur plaidoyer. Une forte implication de ces 3 structures au sein d'une plateforme permettrait de mieux influencer sur le MEN en matière d'éducation inclusive. SHC gagnerait à être présente dans les cadres de concertations en dégageant l'image de spécialiste en matière de handicap sensoriel car les autres (HI et SS) traitent d'autres types de handicap. Le démarrage d'un nouveau programme d'intervention sur 5 ans et la présence d'une assistante technique au Sénégal pourront permettre à SHC de s'impliquer dans les réseaux et groupes de travail et de collaborer directement avec HI sur des dossiers spécifiques tels que la formation professionnelle...

Sur les mêmes régions d'intervention, Kaolack pour SS et Ziguinchor pour HI, des partenariats peuvent permettre un meilleur plaidoyer auprès des collectivités territoriales pour leur implication dans la prise en charge des dépenses scolaires des handicapés.

L'expérience de HI en termes de formation professionnelle des EDS pourrait intéresser SHC dans le cadre de l'accompagnement des EDS après le cycle primaire. Tout comme l'accompagnement des APE en création d'AGR pour générer des ressources dédiées aux EDS. A Ziguinchor où ces deux structures sont présentes, il existe des pistes de mutualisation, d'autant que le cadre naturel est propice au développement de certaines AGR.



### **Collaboration entre les 3 partenaires du programme**

Pour mieux apprécier la collaboration entre ces 3 partenaires et SHC, analysons d'abord le contenu des interventions.

**INEFJA** – Institut public unique dans la formation des EDV, l'INEFJA a bénéficié avant le programme DGD 2017-2021, de l'appui de la coopération belge qui a pendant plusieurs années renforcé les compétences de ses équipes en matière de prise en charge des EDV, d'éducation inclusive, d'enseignement du braille. Pour ce programme, il s'est agi d'une approche d'extension de l'offre de l'INEFJA dans 4 régions. La priorité donnée par SHC s'est portée sur l'adaptation des écoles publiques ciblées aux besoins spécifiques des enseignants et EDV (compétences des enseignants, aménagements de locaux, disponibilité de matériel pédagogique spécifique) et sur le renforcement des capacités en gestion de projet de l'équipe de l'INEFJA dédiée au partenariat avec SHC (4 formateurs affectés en région, un gestionnaire de projet et un assistant administratif et financier). Comparativement aux autres offres existantes, SHC propose une préscolarisation via des classes transitoires qui permettent aux élèves d'apprendre le braille, à se déplacer au sein de l'établissement scolaire et à se socialiser en dehors des heures de classe, au contact d'enfants non déficients.

**CVT** – Soutenu depuis 2017 par SHC dans le cadre d'un projet pilote d'appareillage d'enfants sourds et de formation continue des enseignants est une structure publique à vocation nationale qui accueille actuellement des enfants sourds ou malentendants dans son école spécialisée composée de 10 classes. Le CVT accompagne aussi une dizaine d'enfants appareillés ayant des restes auditifs intégrés dans l'enseignement élémentaire ordinaire ou dans des centres de formation professionnelle. Depuis son intégration au programme DGD 2017-2021, le CVT expérimente le couplage de l'approche verbo-tonale à l'usage de la langue des signes pour faciliter la communication et les interactions des enfants sourds ou malentendants.

**Les Cajoutiers** – Cette association sans but lucratif de droit sénégalais créée en 2008 a pour objectif principal de garantir un avenir aux enfants handicapés (sourds ou atteints de trisomie 21) et aux enfants issus de familles précarisées par le biais de la scolarisation et de la formation professionnelle. Elle a créé le Groupe Scolaire Les Cajoutiers (GSLC) en octobre 2009 qui outre la scolarisation des enfants depuis la petite section jusqu'au CM2, l'association prend également en charge le transport des élèves, la cantine scolaire avec un repas par jour servi à tous les enfants de l'école et un internat. Elle a par la suite ouvert en 2014 une école spécialisée pour enfants sourds, puis l'Ecole Inclusive Sourd Entendant Cajoutier (EISEC) qui depuis 2 ans s'est tournée vers l'enseignement inclusif avec des classes mixtes, composées pour moitié d'enfants sourds et pour moitié d'enfants entendants. L'enseignement y est assuré par un enseignant formé en langue des signes et à la pratique spécifique de la pédagogie inclusive pour enfants sourds. La mise en place de cette école est appuyée depuis 2020 par SHC.

De cette brève présentation du contenu des interventions, il ressort que les logiques partenariales sont différentes mais qu'il existe un objectif commun de scolarisation des déficients sensoriels, ce qui ouvre des perspectives de mutualisation des expériences.

**Différences de logiques partenariales** – Avec l'INEFJA, une structure publique nationale qui est la seule dans ce domaine, le partenariat consistait en l'expérimentation dans une approche décentralisée, de l'intégration des EDV en deux temps : classe transitoire puis classe inclusive. Pour LC, le partenariat porte sur l'accompagnement d'une structure privée expérimentée dans la scolarisation d'EDA, dans l'expérimentation de classes inclusives tenues avec la langue des signes, toujours dans la zone d'implantation du partenaire. Quant au CVT, structure publique à vocation nationale encore confinée à Dakar, le partenariat porte sur l'expérimentation du couplage de la verbo tonalité à la langue des signes.

Avec LC, les différences sont dans le type de handicap, la couverture géographique et le type d'inclusion qui est progressif avec l'INEFJA et direct à l'EISEC. A l'INEFJA, avec une pédagogie et une didactique différenciée on



intègre les EDV aux autres élèves alors qu'à l'EISEC, la pédagogie et la didactique sont uniformisées pour un enseignement unifié. Même si le CVT à une vocation nationale, son rayonnement est encore circonscrit à Dakar et il s'y ajoute que l'enseignement y est spécialisé (juste pour des EDA). En dernier lieu, il faut retenir que les élèves du CVT suivent un programme adapté et par conséquent ne sont pas comptabilisés dans les statistiques du MEN.

**Possibilités d'apports mutuels** – Il existe des possibilités d'apports mutuels entre d'une part l'INEFJA et chacun des autres partenaires et d'autre part entre les deux autres partenaires (LC et CVT).

L'INEFJA et le CVT peuvent mutualiser leurs expériences en matière d'orientation de leurs élèves dans les écoles ordinaires et la formation technique et professionnelle d'une part et dans l'accompagnement vers leur insertion professionnelle d'autre part. En matière de pédagogie spécialisée également, des partages d'expériences peuvent permettre de mieux comprendre les blocages liés à la gestion de chaque handicap et de trouver des palliatifs pour les dépasser. Entre l'INEFJA et LC des apports mutuels peuvent concerner la préparation des examens pour les élèves. En effet, LC aura sa première promotion de CM2 en 2025 et ils ont déjà commencé les discussions avec l'Inspection d'Enseignement et de Formation (IEF). L'expérience de l'INEFJA pourrait lui être très bénéfique d'abord comme structure publique rattachée au MEN qui organise les examens et ensuite pour avoir négocié des aménagements (temps d'examen supérieur d'une vingtaine de minutes, transcription en braille, etc.) en vue de garantir l'équité pour les EDV.

Entre le CVT et LC deux structures l'une publique et l'autre privée intervenant dans la scolarisation des EDA, plusieurs expériences peuvent être partagées et mutualisées. LC utilise la langue des signes américaine (ALS) qui est standardisée avec des milliers de signes. Mais cette langue des signes connue seulement de ceux qui y ont été initiés (élèves et enseignants), circonscrit la communication entre ces derniers et donc à l'école. En effet, dans la communauté (foyers et quartiers) on ne comprend pas ce langage et il existe quelques signes locaux différents et déjà utilisés pour communiquer avec les déficients auditifs. Au CVT bien qu'ayant été formés sur l'ALS, les enseignants ont commencé en interne l'intégration de signes locaux pour mieux s'adapter au contexte<sup>6</sup>. La combinaison de la verbo tonale avec la langue des signes est également un axe d'apport mutuel entre les deux structures. Il en est de même des classes de rythmiques du CVT qui aident les EDA à travailler la qualité de la voix nécessaire à l'intonation et fixer les phonèmes pour arriver aux mots et phrases.

## Analyse des forces et faiblesses des partenariats

### Partenariat SHC - INEFJA

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancienneté de la bonne collaboration avec SHC</li> <li>- Equipe compétente et engagée dédiée au projet</li> <li>- Centre de référence public au niveau national pour la formation des enseignants spécialisés</li> <li>- L'INEFJA dispose d'un réseau en régions et dans les départements, facilement mobilisable</li> <li>- Mise à disposition du MEN des 6 personnes dédiées au projet</li> <li>- Qualité du dispositif de S&amp;E</li> <li>- Compétences en gestion de projet de l'équipe de l'INEFJA</li> <li>- Capacité d'adaptation du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le suivi pédagogique et la formation continue des enseignants spécialisés sont rendus de plus en plus compliqués avec la distance, le nombre d'écoles concernés...</li> <li>- L'équipe projet est sous dimensionnée par rapport au volume d'activité (manque de temps pour capitaliser, pour traiter et analyser les résultats et les nombreuses données collectées...);</li> <li>- Le temps de formation des enseignants en braille et pédagogie spécialisée est faible.</li> </ul>

<sup>6</sup> Parallèlement aux initiatives de description des signes utilisés au Sénégal portées par une linguiste de l'IFAN, au sein du CVT il a été démarré un exercice d'intégration de quelques signés jugés plus adaptés à la réalité locale.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à relayer/appuyer des dossiers transversaux auprès d'autres directions, en tant que direction centrale</li> <li>- Les excellents résultats scolaires des EDV en primaire plaident pour le choix des classes transitoires</li> <li>- Forte motivation pour développer l'éducation inclusive</li> </ul>	
<b>OPPORTUNITES</b>	<b>MENACES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de partenariats en tant que structure pionnière dans l'enseignement des EDV ;</li> <li>- Le positionnement nouveau de l'INEFJA est favorable à l'adoption de nouvelles normes au MEN (mobilier scolaire, normes de constructions scolaires, normes en matière de fournitures scolaires et de matériels didactiques, modules de formations, transcription en braille des manuels scolaires, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mobilisation de ressources budgétaires au MEN dédiées aux EDV est encore insuffisante pour envisager une extension significative de l'offre d'éducation inclusive sans l'apport des PTF</li> <li>- Le partenariat SHC/INEFJA est porté par un binôme (directrice exécutive/coordonateur du projet) plus que par une équipe. Le départ ou l'indisponibilité de l'un ou de l'autre pourrait avoir des répercussions importantes sur la mise en œuvre des activités ;</li> <li>- Fort taux de rotation à la direction de l'INEFJA (3 directeurs en 5 ans qui peuvent avoir des visions et intérêts différents dans le projet)</li> </ul>

#### Partenariat SHC-CVT

<b>FORCES</b>	<b>FAIBLESSES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expertise de SHC en matière de pédo-audiologie des enfants sourds et la grande disponibilité d'experts SHC bénévoles ;</li> <li>- L'intérêt porté par le CVT sur l'usage de la LS, complémentaire à l'approche verbo tonale qui présente des limites pour les enfants sourds profonds de naissance non appareillables ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le non renouvellement possible du matériel audio collectif dans les classes (les SUVAG ne sont plus fabriqués) ;</li> <li>- L'absence de l'ORL partie à l'étranger et non remplacée pendant 5 mois ;</li> <li>- Dotations du ministère de tutelle insuffisantes ;</li> <li>- Manque d'une personne compétente et qualifiée pour la gestion comptable et financière</li> </ul>
<b>OPPORTUNITES</b>	<b>MENACES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de partenariats en tant que structure pionnière dans l'expérimentation des deux approches</li> <li>- Possibilité d'appuis technique et financier pour favoriser l'insertion professionnelle des EDA (couture, restauration, jardinage, etc.) par le MEFPAI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenteurs du gouvernement dans l'affectation d'un personnel pour remplacer les départs</li> </ul>

## Partenariat SHC-les Cajoutiers

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte motivation pour développer l'éducation inclusive</li> <li>- Forte mobilisation des équipes pédagogiques</li> <li>- La réputation de l'école auprès des familles est acquise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SHC est plutôt considérée comme un partenaire financier que technique</li> <li>- La gouvernance repose essentiellement sur la personnalité et l'engagement de la présidente</li> </ul>
OPPORTUNITES	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de partenariats en tant que structure privée pionnière dans l'expérimentation de classes inclusives</li> <li>- LC est en recherche de diversification de ses partenariats et souhaite devenir un centre de référence à l'instar de l'INEFJA</li> <li>- Le partenariat avec ASUNOES Bénin peut permettre une avancée relative à la consolidation des acquis en langue des signes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pérennité financière de l'association n'est pas garantie ;</li> </ul>

### Collaborations externes développées par le programme avec des partenaires thématiques ou travaillant sur le même groupe cible

Durant le programme, SHC n'a pas pu s'impliquer activement dans les réseaux et instances de concertation, ni développer de relations directes avec HI ou SS. Même si depuis 2018, il existe un cadre de concertation au niveau national sur l'éducation inclusive, SHC n'y est pas présente et ses activités ne sont donc pas bien connues. A titre d'exemple, du côté de SS, on ne savait pas que SHC dispose depuis 2020 d'un volet sur les EDA.

Cette situation peut s'expliquer par l'absence d'une coordination nationale portée par SHC au Sénégal. Ses contacts institutionnels restent pour l'instant marginaux même si SHC rencontre les autorités centrales et parfois les ONG internationales lors de ses missions. Elle ne participe pas aux réunions du cadre de concertation auprès du MEN. La représentation de SHC au Sénégal était assurée par le coordonnateur du projet à l'INEFJA. Cependant, son statut (fonctionnaire affecté à l'INEFJA) et le manque de disponibilité limitent son action auprès des instances de concertation.

Pourtant il existe des collaborations entre HI et SS qui grâce à des actions collectives de plaidoyer ont permis d'adapter l'organisation des examens. HI qui au début intervenait seulement sur le handicap moteur, s'est rapprochée de SS pour intégrer les handicaps sensoriels. Il existe également des collaborations entre SS, HI et le partenaire d'exécution principal de SHC, l'INEFJA.

Du côté de HI tout comme SS, il est souhaité des collaborations avec SHC pour des partages d'expériences (bonnes pratiques, modules de formation pour les enseignants). Ces collaborations vont également permettre d'accroître leur influence sur les politiques publiques en relation avec l'inclusion des handicapés. C'est par exemple, développer ensemble des actions de plaidoyer en direction des collectivités locales qui sont pour l'instant peu impliquées dans la prise en charge des EDS.

### Efficacité

#### 1/Analyse des résultats atteints à l'issue du projet

Deux évènements marquants sont à considérer par rapport à la mise en œuvre des activités résumées dans le cadre logique initial. D'une part, une révision budgétaire et opérationnelle est intervenue au cours de l'année 2019, elle a permis d'élargir le champ d'intervention de SHC à la prise en charge des EDA via LC et le CVT. D'autre

part la survenue de la pandémie en 2020 et 2021 a impacté l'organisation de certaines activités suite à la fermeture pendant plusieurs mois des écoles, nécessitant une adaptation des activités au contexte.

Tableau n°4 : Niveaux de réalisation des activités programmées au Sénégal (version révisée en 2019 du cadre logique)

	2019			2021		
	Prévu	Réalisé	%	Prévu	Réalisé	%
<b>OS 1 : Nombre d'EDS scolarisés dans les 5 régions décentralisées</b>	80	91	<b>114%</b>	320	348	<b>109%</b>
<b>dont filles (obj 45%)</b>	36	36	<b>40%</b>	144	149	<b>43%</b>
<b>OS 2 : Taux de réussite des EDV (passage en classe supérieure)</b>	80%	87%	<b>7%</b>	85%	98%	<b>13%</b>
<b>R.1.1 : Nombre de locaux scolaires aménagés et utilisés pour l'enseignement des enfants déficients sensoriels</b>	7	7	<b>100%</b>	10	11	<b>110%</b>
<b>R.1.2 : Taux de satisfaction des enseignants des classes transitoires et des élèves sur les infrastructures et le matériel didactique fourni</b>	60%	100%	<b>40%</b>	80%	98%	<b>18%</b>
<b>R.2.1 : Nombre d'acteurs pédagogiques qui ont acquis de nouvelles compétences pour l'encadrement des enfants déficients</b>	45	54	<b>120%</b>	52	83	<b>160%</b>
<b>R.2.2 : % d'enseignants spécialisés formés aptes à dispenser un enseignement de qualité</b>	80%	100%	<b>20%</b>	90%	83%	<b>-7%</b>
<b>R 3.1 : % d'EDV visuels scolarisés dans les classes transitoires qui ont bénéficiés d'une consultation ophtalmologique à la rentrée scolaire</b>	95%	98%	<b>3%</b>	98%	49%	<b>-49,02%</b>
<b>R.3.2 : Taux d'EDV dont l'entourage les soutient avec satisfaction</b>	80%	88%	<b>8%</b>	85%	98%	<b>13%</b>
<b>R 3.3 : % d'enfants sourds du CVT qui ont bénéficié d'au moins une audiométrie durant le programme</b>	-	-	-	95%	85%	<b>-10%</b>
<b>R.4.1 : Nombre de domaines de gestion auxquels les partenaires ont été renforcés ou on fait l'objet de mise en place d'outils de qualité</b>	7	11	<b>157%</b>	9	18	<b>200%</b>
<b>R.4.2 : Nombre de technologies adaptées pour la prise en charge des EDV utilisées dans le cadre du projet</b>	7	8	<b>114%</b>	9	11	<b>122%</b>

Source : calculs des auteurs

OS 1 : Nombre d'EDS scolarisés dans les 5 régions décentralisées – L'objectif initialement prévu de scolariser 160 EDV a été modifié lors de la révision de la programmation en 2020 pour intégrer les EDA du CVT et des Cajoutiers et tenir compte du contexte pandémique. Il est donc passé à 320 EDS, dont 130 EDV et 190 EDA. Le

résultat atteint en fin de programme est légèrement supérieur (+9 %) bien que les effectifs par classe inclusive aux Cajoutiers aient été réduits pour mieux accompagner les EDA (28 enfants scolarisés par classe dont 14 EDA). Concernant le taux de filles déficientes sensorielles, l'objectif de 45 % est quasiment atteint (43%) malgré les résistances et/ou difficultés rencontrées de la part de certaines familles quant à l'hébergement des filles en internat ou dans une famille d'accueil. Par moment certains formateurs ont dû insister auprès des familles pour les convaincre de laisser leur fille aller à l'école.

**OS 2 : Taux de réussite des EDV (passage en classe supérieure)** - Le taux de réussite souhaité des EDV scolarisés était de 80 %, il est largement supérieur (98%). Cet excellent résultat peut s'expliquer par une forte motivation des EDV scolarisés pour réussir et poursuivre leur scolarité inclusive. Il faut aussi mettre en relation cet excellent résultat avec l'effort significatif fourni par tous les acteurs du projet en matière de formation des enseignants mais aussi grâce au dispositif d'accompagnement socio pédagogique réalisé par l'INEFJA. Par ailleurs, la mise à disposition de matériels didactiques, de fournitures scolaires dédiés aux EDV et le défraiement pour la restauration et le transport, contribuent à offrir des conditions d'apprentissage satisfaisantes et à faciliter l'accès à l'éducation.

**R.1.1 : Nombre de locaux scolaires aménagés et utilisés pour l'enseignement des enfants déficients sensoriels** – Le résultat est satisfaisant car 11 locaux ont été aménagés et utilisés sur une prévision de 10. Pour rappel, les classes transitoires et de transcription ont été *construites*, puis équipées et les classes inclusives, juste aménagées pour accueillir les EDV. Concernant les deux nouveaux partenaires, 2 classes inclusives ont été équipées au Cajoutiers et au CVT, la salle d'audiologie a été aménagée (insonorisation) et son équipement a été complété.

**R.1.2 : Taux de satisfaction des enseignants des classes transitoires et des élèves sur les infrastructures et le matériel didactique fourni** - Le niveau de satisfaction des usagers (élèves et enseignants) est tout à fait remarquable, 96 % des enseignants satisfaits et 100% des élèves. L'objectif fixé initialement d'atteindre un taux moyen de satisfaction de 80 % est donc largement dépassé.

**R.2.1 : Nombre d'acteurs pédagogiques qui ont acquis de nouvelles compétences pour l'encadrement des enfants déficients** - Pour nos deux années de référence, les objectifs annuels sont largement dépassés (120% en 2019 et 160% en 2021. Ces résultats positifs s'expliquent par la volonté affirmée de SHC de placer les compétences (au sens large) au cœur de sa stratégie d'intervention. Ce renforcement des compétences ne concerne pas seulement les volets pédagogiques. L'amélioration de la capacité de mise en œuvre des activités par les partenaires est aussi une priorité pour SHC (procédures d'achat, gestion de projet, ToC, suivi-évaluation, gouvernance...).

**R.2.2 : % d'enseignants spécialisés formés pour les EDV aptes à dispenser un enseignement de qualité** - Les résultats sont légèrement en deçà des objectifs que s'était fixé SHC (83% des enseignants formés aptes au lieu de 90% souhaité). Ils sont néanmoins largement satisfaisants compte tenu des difficultés rencontrées les deux dernières années du programme. Les écoles fermées plusieurs mois suite à la pandémie n'ont pas permis d'organiser le suivi pédagogique des enseignants comme prévu initialement. D'autre part, ces évaluations conduites par les inspecteurs du MEN en région n'ont pas été exhaustives. En 2020, seuls les enseignants des classes ayant fonctionné deux trimestres ont été évalués et en 2021, les enseignants des classes de la région de Kaolack n'ont pas pu être évalués suite au décès accidentel de l'inspecteur.

**R 3.1 : % d'enfants déficients visuels scolarisés dans les classes transitoires qui ont bénéficié d'une consultation ophtalmologique à la rentrée scolaire** - Si en 2019, presque 100 % des élèves ont bénéficié d'une consultation ophtalmologique à la rentrée (pour un objectif de 90 %), seulement un élève sur deux a consulté un ophtalmologue en 2021 (24 EDV sur les 49 nouvelles inscriptions). Cela est dû à une modification de l'organisation de ces consultations. En effet, les formateurs ont proposé d'organiser les consultations pour les seuls nouveaux inscrits malvoyants, considérant que cela était inutile pour les aveugles. Ainsi, *100% des enfants malvoyants* ont donc bénéficié d'une consultation ophtalmologique lors de leur inscription. Sur la période 2017-2021, les élèves inscrits en classe transitoire qui ont bénéficié d'une consultation ophtalmologique sont de 87%.

**R 3.2 : Taux d'EDV dont l'entourage les soutient avec satisfaction** – Il ressort que les résultats pour cet indicateur qualitatif ont été atteints en 2019 et en 2021 pour 88% et 98% alors que respectivement les prévisions étaient de 80% et 85%. Les parents d'élèves interrogés sont donc globalement satisfaits du soutien de leur entourage.

**R 3.3 : % d'enfants sourds du CVT qui ont bénéficié d'au moins une audiométrie durant le programme** - Le pourcentage réalisé en 2021 (85%) est inférieur aux objectifs fixés par SHC (95 %). En effet, l'ORL du CVT a quitté ses fonctions en cours d'année scolaire laissant l'audioprothésiste seul pour réaliser les tests et l'appareillage des enfants même s'il y a eu par moment un appui significatif d'un expert de SHC.

**R.4.1 : Nombre de domaines de gestion auxquels les partenaires ont été renforcés ou on fait l'objet de mise en place d'outils de qualité** - En cumulé à la fin du programme, le nombre de domaines de gestion pour lesquels les partenaires ont été renforcés est deux fois plus important que prévu initialement (18/9). Globalement, cet indicateur est à relier au nombre d'acteurs pédagogiques formés (cf supra) et confirme la priorité donnée par SHC au renforcement global des compétences de ses partenaires.

**R.4.2 : Nombre de technologies adaptées pour la prise en charge des EDV utilisées dans le cadre du projet** – En 2019, 8 technologies ont été utilisées pour une prévision de 7 et en 2021, 11 pour une prévision de 9. En effet, 2 technologies supplémentaires (une emboseuse et un logiciel DBT<sup>7</sup>) ont été ajoutées pour faciliter la transcription des cours et des exercices pour les EDV des écoles inclusives. Auparavant, il était utilisé, une machine Perkins pour une saisie de manière dactylographique.

*Malgré la survenue de la pandémie qui a provoqué la fermeture des écoles plusieurs mois, la majorité des activités a pu être réalisée conformément aux objectifs initiaux fixés. Il est important de mettre en exergue les taux importants de réalisation des activités de formation qu'elles soient pédagogiques ou liées au renforcement des capacités en gestion des trois partenaires.*

## **2/Appréciation sur le choix des indicateurs, leur méthode de collecte et formulation de recommandations**

Globalement, SHC fait preuve d'une bonne maîtrise technique de la problématique du suivi évaluation de projet. Plusieurs outils ont été mis en place avec les partenaires pour pouvoir disposer d'informations fiables destinées à rendre compte à la DGD de l'état d'avancement des activités et à améliorer le dispositif d'intervention. Durant l'exécution du projet, des actions ont été prises pour tenir compte des difficultés constatées. Par exemple, une base de données « élèves » a été créée pour mieux suivre leurs résultats. De même concernant le suivi des nombreuses formations réalisées, une base de données nominative a été créée pour distinguer le nombre d'H/J de formations dispensées mais aussi pour identifier pour chaque acteur éducatif les différentes formations suivies. Néanmoins, des améliorations peuvent permettre d'optimiser la qualité du dispositif de suivi évaluation et alléger le travail de compilation des informations et leur traitement.

### **Confusion entre les documents et outils de planification et de suivi**

Le nombre de locaux à aménager prévu dans le cadre logique est de 10 pour l'ensemble du programme, (7 pour les EDV, 2 aux Cajoutiers et 1 au CVT). Dans la matrice de suivi, nous avons 7 locaux mentionnés comme objectifs annuels, ce qui correspond à l'objectif cumulé pour la scolarisation des EDV.

L'objectif de 50% de filles est mentionné dans la matrice de suivi alors qu'il est de 45 % dans le cadre logique révisé. La matrice de suivi des IOV n'a pas été corrigée pour ces points, suite à la révision du cadre logique en 2020.

### **Formulation des indicateurs, méthodes et processus de collecte**

**Présence d'un indicateur composite** –Le R.4.1 est apprécié à partir d'un indicateur composite « *Nombre de domaines de gestion auxquels les partenaires ont été renforcés ou on fait l'objet de mise en place d'outils de qualité* », c'est-à-dire qu'il renseigne en même temps plusieurs informations.

---

<sup>7</sup> *Duxbury Braille Translator (DBT) est un logiciel qui permet de transcrire un texte Word par exemple, en braille. Cela fait des économies de temps en évitant la production braille directement sur du papier et surtout lorsque plusieurs copies sont à faire.*

**Administration des questionnaires** – Concernant les questionnaires enfants, il y a lieu de se poser des questions sur l'existence d'un biais lorsque l'enseignant ou le formateur l'administre aux élèves. En plus, la prise de connaissance des questionnaires de Ziguinchor laisse penser que ce sont les enseignants des classes inclusives qui ont complété les questionnaires des enfants, vu le nombre d'observations qui mentionne une demande de prime et/ou d'amélioration des conditions de travail de ces enseignants...

**Automatisation de la base de données** – Il y a un questionnement pour voir si l'accès d'une personne à plusieurs formations ne fait pas l'objet de plusieurs comptabilisations. Dans la base de données de suivi des formations de SHC, ne serait-il pas plus opportun de définir un indicateur sur le nombre et le type de formation par acteur pédagogique ?

Concernant le suivi spécifique de la scolarisation des filles, quelques erreurs ont été repérées liées à des calculs non automatisés entre les effectifs globaux et le nombre de filles par catégorie d'élèves (nouvellement inscrits en classes transitoires, redoublants, inscrits en classe inclusive). La correction d'effectifs erronés n'est pas automatiquement prise en compte pour le calcul du taux de filles... Pour éviter ce type d'erreur, il est généralement recommandé d'insérer des lignes « dont nombre de filles pour chaque catégorie d'EDV décompté.

Concernant les matrices de suivi des IOV, il existe une source d'erreur potentielle quand le tableau récapitulatif n'est pas automatisé car si l'on corrige une erreur dans un tableau, elle n'est pas automatiquement corrigée dans le récapitulatif.

### **Traitement et analyse des données.**

Concernant l'INEFJA, la centralisation des données est assurée par le gestionnaire du projet. Pour les deux nouveaux partenaires, cette fonction était dévolue jusqu'à la fin 2021 à la Directrice Exécutive de SHC, avec l'appui du comité surdité pour le CVT et d'une personne bénévole membre du bureau des Cajoutiers. Au vu de la documentation reçue, la collecte se fait sur support papier avant une saisie sur un solveur. Cette tâche est chronophage et demande des compétences spécifiques à mobiliser. Il est à noter d'ailleurs que le chargé de projet de l'INEFJA a sollicité le recrutement d'un assistant en suivi-évaluation pour le décharger un peu de ce travail. Il n'est pas apparu dans la revue documentaire ou les entretiens, l'utilisation de dispositif de collecte électronique, moins couteuse en temps, énergie et ressources financières.

A part quelques indicateurs composite à désagréger, la plupart des indicateurs sont bien formulés, pertinents et rendent compte des objectifs et résultats attendus par le programme. Les observations ci-dessus relèvent plus des modalités de recueil des informations permettant de calculer les indicateurs, de la nécessité de leur définition et de l'automatisation de la base de données pour éviter les erreurs et les doublons.

## **Impact**

### **Effets de l'intervention sur les EDS**

**Meilleur sens de l'orientation et de la mobilité des EDV** – Avant leur scolarisation dans le cadre du programme, certains d'entre eux pour se déplacer, s'agrippaient aux personnes. Il était noté plusieurs cas d'accidents d'EDV qui se cognent à des obstacles ou des personnes dans la rue. L'exemple le plus illustrant est celui de l'EDV mordu par un chien à Ziguinchor pour lui avoir marché dessus.

Dans les classes préparatoires des écoles inclusives, les EDV reçoivent une formation en orientation et mobilité qui leur permet de se familiariser avec leur environnement. Cette formation ainsi que les cannes blanches de déplacement mises à la disposition de certains EDV ont fortement développé leur sens de l'orientation et amélioré leur mobilité et de fait leur autonomie.

Actuellement, ils se déplacent avec beaucoup moins de difficultés et parfois tout seul. Au sein des maisons, ils ont pris leurs repères et peuvent se rendre seuls dans les endroits les plus exigus. A titre d'exemple, à Saint

Louis, un EDV non voyant s'est déplacé tout seul pour aller chercher dans la chambre son mini-ordinateur et son dictaphone et nous les montrer. Dans le quartier, la plupart peuvent se déplacer pour faire de petites courses à la boutique ou chez la vendeuse à l'étal. Dans les écoles également, certains enfants non-voyants peuvent se rendre dans leur classe, seuls et aller directement à leur place s'ils ne sont pas accompagnés par leurs camarades. Il en va de même lors de la récréation s'ils veulent se rendre chez les vendeuses de nourriture et boisson.

Ces changements ont été évoqués par les EDV eux-mêmes et leur entourage (camarades de classe, enseignants et parents).

**Capacité à réaliser des travaux domestiques** – Dans certaines familles les enfants déficients visuels étaient cachés dans les maisons pour ne pas les exposer aux yeux de la communauté. On ne les faisait sortir qu'exceptionnellement et à la maison ils restaient dans un coin à longueur de journée. Ainsi, ils n'étaient pas en mesure de réaliser certaines tâches domestiques et leur famille faisait presque tout pour eux.

Avec le programme qui a développé leur sens d'orientation et leur mobilité, conjugué au fait que les parents comprennent mieux qu'il ne faut pas les surprotéger, les EDV ont eu une plus grande marge de manœuvre pour réaliser eux-mêmes certaines tâches à la maison.

Les EDV et les parents/tuteurs interrogés nous ont fait part de plusieurs changements notables. Les garçons comme les filles peuvent dorénavant réaliser en autonomie des activités de la vie courante comme : aller aux toilettes, se laver, se vêtir, etc. Ils refusent la surprotection et parfois quand ils se cognent ils font tout pour que les autres ne le sachent pas. Dans nos sociétés traditionnelles où il y a généralement une inégalité dans la répartition des tâches domestiques entre garçons et filles, les changements notés sont plus remarquables chez ces dernières. Les filles font de plus en plus les travaux domestiques : balayer les chambres et la cour, laver les habits, faire la vaisselle, ranger des habits, défaire et faire le lit, etc. Par exemple, à Saint-Louis, une maman a cité l'exemple d'une fille non voyante qui fait le lit avec plus de justesse que sa grande sœur voyante.

**Appétence pour les études** – Pour les EDV atteints par ce handicap au cours de leur scolarisation, l'envie de continuer les cours était présente, ce qui est différent de ceux qui sont nés avec cette déficience ou en ont été atteints avant leur scolarisation. Pour ces derniers ainsi que certains parents, il n'était pas pensable qu'on puisse les scolariser à fortiori qu'ils partagent une même classe avec des élèves voyants. Les premiers jours de classe de ces EDV étaient caractérisés par le doute de pouvoir étudier et réussir à l'école, si bien que l'intérêt pour les études était encore très faible.

Au fur et à mesure de leur processus d'intégration à l'école et dans la société, certains faits ont contribué à leur donner plus de goût pour les études. D'abord, ils ont commencé à comprendre qu'il était possible de lire et écrire avec la technique du braille. Les histoires sur la trajectoire de certains EDV qui les ont précédés à l'INEFJA et qui occupent certains postes à responsabilité dans la société, ont fait des études supérieures ou ont eu des bourses pour aller à l'étranger, a quelque part dissipé les craintes qu'ils avaient au début et créé de l'émulation chez eux. De là, ils sont allés jusqu'à concurrencer leurs camarades voyants et partout dans les régions visitées, il y a des exemples d'EDV très souvent premiers dans leur classe et parfois dans le centre lors des examens blancs. Ces exemples de réussite scolaire des EDV sont évoqués par eux-mêmes, puis confirmés par leurs camarades voyants et les enseignants.

En termes de perspectives, certains EDV aspirent à devenir plus tard médecins, enseignants, ingénieurs, policiers, journalistes, kinésithérapeutes, artistes, etc.

**Intégration sociale** – Avant le programme, les élèves malvoyants qui étaient scolarisés étaient placés dans un coin de la classe et délaissés par l'enseignant qui ne savait pas comment adapter sa pédagogie à leur handicap. Ces élèves n'y allaient donc que pour la forme avec un découragement total. Les premiers jours de classe des EDV inclus par le programme étaient caractérisés par le doute pour ceux qui voulaient étudier et l'insouciance pour les autres qui n'en comprenaient pas les enjeux. Les uns se recroquevillaient sur eux-mêmes tandis que les autres se lassaient d'être recadrés par l'enseignant quand ils se mettaient à jouer en classe. A titre d'exemple, à Ziguinchor, un gaillard venu d'un village affirme avoir pleuré pendant 2 jours et voulait repartir



chez lui, car il ne se retrouvait pas dans son entourage. Certains EDV pendant longtemps isolés chez eux, avaient du mal à s'intégrer dans ce nouvel environnement physique et à nouer des contacts avec les autres enfants.

Dans chaque région leur accueil dans la classe transitoire, a été facilité par l'enseignant de la classe et le formateur de l'INEFJA. En effet, comparativement aux enseignants des classes inclusives, ces derniers ont une bonne formation en braille et en pédagogie spécialisée. Même après avoir quitté la classe transitoire pour intégrer une classe inclusive, les EDV évoquent encore le travail remarquable de ces enseignants.

Après la classe transitoire, ils sont intégrés par les enseignants tenant les classes inclusives et leurs camarades voyants de ces classes. Ces enseignants même s'ils sont généralement moins bien formés, ils s'évertuent à offrir aux EDV le même encadrement.

Les élèves voyants jouent également un rôle remarquable pour l'inclusion des EDV. Après l'enseignant, ils dictent les leçons à leurs camarades EDV, les accompagnent aux toilettes, dans la cour de récréation et sur le chemin de l'école, ils jouent ensemble dans la cour, etc. Certains EDV jouent au football et au cécifoot, à Saint-Louis l'un d'entre eux conduit le vélo, à Ziguinchor ils savent manipuler le téléphone et discuter sur les réseaux sociaux, etc. Ils sont globalement mis à l'aise et se sentent semblables aux autres.

A Ziguinchor, les anciens EDV de l'école continuent à jouer ce rôle d'intégrateur des nouveaux EDV. A titre d'exemple, un élève atteint de cécité en cours de scolarisation affirme avoir trouvé réconfort auprès de ces anciens de l'école. Les anciens élèves qui ont terminé le primaire, tout comme les actuels élèves passent presque toutes leurs journées à l'école du lundi au dimanche.

Dans les foyers et dans la communauté, on s'intéresse davantage à ce qu'ils font (lecture et écriture en braille), à leur sens de l'orientation et leurs déplacements. Cet intérêt grandissant pour leur personne et leurs activités de l'école à la maison en passant par le quartier est un facteur d'intégration des EDV dans la société.

**Changements observés chez les EDA** – Quant aux EDA du CVT, il a été révélé une amélioration significative de leur audition ainsi que certains changements de comportements. Actuellement, ils n'ont plus le complexe de porter les appareils audiométriques comme c'était le cas au début. Ce sont eux-mêmes qui signalent les défaillances éventuelles des appareils et dénoncent certains de leurs camarades qui viennent en classe sans en porter.

Notre observation confortée par les enseignants ainsi que les spécialistes dans le domaine, relèvent que l'introduction de la langue des signes au CVT a facilité la communication avec les apprenants et les explications en classe. En effet, en dehors de la verbo tonale et des images, les élèves sourds disposent maintenant d'un support supplémentaire pour comprendre les explications en classe.

Les EDA qui ne connaissaient pas leur nom ni ceux des autres membres de leur famille, en démarrant une scolarisation au même titre que les enfants entendants, commencent à écrire, lire et communiquer avec les autres. Cela facilite leur insertion dans la société. Pour les membres de l'association LC et les enseignants, l'ouverture d'une école inclusive a permis à certains enfants de découvrir leur identité en pouvant lire leur propre nom.

### **Effets de l'intervention sur l'entourage des EDS**

**Sociabilisation des élèves voyants** – L'un des changements les plus significatifs de l'intervention a été constaté chez les élèves « dit normaux » partageant les mêmes classes que les EDS. En effet, les classes inclusives servent de lieu de sociabilisation des enfants. Ils y apprennent comment vivre ensemble ou comment vivre avec l'autre.

Quand des élèves voyants dans toutes les régions visitées, parfois des classes de CP et CE1 dénoncent certaines stigmatisations subies par les EDV, quand ils vous disent que les EDV sont leurs amis, qu'ils font tout pour ne pas leur faire mal, qu'ils les prennent comme leurs semblables, qu'ils peuvent faire en classe tout ce qu'eux les voyants font, qu'ils peuvent demain occuper tout poste que peut occuper un voyant, etc., il y a juste un fort regret que ces classes inclusives ne soient pas la société. Dans la société, il y a encore une grande incompréhension des manières d'agir et de penser des déficients visuels.

Un exemple illustratif de cette socialisation des élèves voyants vient d'une scène observée dans une cour de récréation d'une école à Thiès. Une fille a tabassé un garçon quand après lui avoir dit de ne plus appeler sa camarade de classe « aveugle », le garçon l'avait répété<sup>8</sup>.

**Compréhension de la DV** – Dans les familles, il existait un énorme fossé dans la compréhension des actes et de la psychologie des DV. En effet, les familles ne sont ni accompagnées ni préparées à vivre avec un déficient visuel que cela soit à la naissance ou en cours de parcours.

Certains EDV étaient surprotégés dans leur famille. On ne les laissait rien faire, ce qui développe par moment chez eux une frustration liée à un sentiment d'incapacité. Certains enfants qui s'agrippaient aux personnes pour se déplacer étaient frappés. On déplaçait sans y prêter attention les objets posés par les EDV, ce qui leur faisait perdre leurs repères. Des objets étaient souvent placés par mégarde sur le chemin des EDV qui s'y cognent. Un EDV à Ziguinchor a raconté avec humour quand il a cogné un seau d'eau et une fenêtre ouverte chez eux.

Actuellement, la plupart des parents ou tuteurs interrogés estiment que trop de compassion pour les EDV ne les aide pas et qu'il faut parfois les laisser se débrouiller. Ils sont conscients qu'il ne faut pas déplacer les objets posés par les EDV au risque de perturber leurs repères et que le passage de ces derniers doit être dégagé de tout obstacle.

Cette attention aux difficultés domestiques rencontrées par les EDV est née du programme qui crée des cadres de communication avec eux. En dehors des séances de sensibilisation collectives, les formateurs de l'INEFJA et les enseignants discutent fréquemment avec les parents ou tuteurs à l'école ou lors de leurs visites de suivi dans les foyers.

**Espoir de réussite professionnelle pour les EDV** – Avant de connaître INEFJA et le programme de SHC, dans la perception générale des familles des EDV, ces derniers ne pouvaient rien faire comme activité professionnelle car ne voyant pas. Cela les condamnait soit à rester dans les maisons ou à aller mendier.

Actuellement, au-delà des EDV, leurs parents ou tuteurs croient profondément qu'il y a des débouchés pour ces derniers. Ils commencent à voir les EDV non plus comme un fardeau mais un enfant disposant d'un potentiel qui portera ses fruits tel que cela a été le cas avec les anciens EDV insérés dans la société.

Ce changement d'attitude a été possible grâce aux résultats scolaires des EDV, de leur épanouissement à l'école et dans la maison et des témoignages sur les anciens EDV insérés dans des structures dans le pays et à l'étranger.

**Moins de stigmatisation dans la société** – La stigmatisation était profonde avant le programme non seulement pour les EDV mais aussi pour leur famille. Il est ressorti à plusieurs reprises que des parents en ont été victimes : *Comment tu fais pour garder cet enfant ? C'est ton enfant ? Qu'est-ce que tu vas faire de lui ?* Certains parents d'élèves ont révélé qu'à l'école certains élèves faisaient des crocs en jambe aux EDV dans la cour de l'école. A Ziguinchor il est ressorti que certains élèves voyants refusaient de boire avec les mêmes ustensiles utilisés par les EDV.

Actuellement, grâce aux campagnes de sensibilisation menées ponctuellement dans certaines localités, les populations comprennent de plus en plus que les handicapés font partie de la société et qu'ils peuvent réussir dans la vie comme tout le monde. La sensibilisation des populations souvent réalisée par les OPH locales est désormais relayée par les Associations de Parents d'Elèves (APE) des écoles inclusives.

D'après les parents ou tuteurs d'EDV, ils constatent que les cas de stigmatisation sont devenus moins fréquents. L'exemple le plus illustratif est la présence dans chacune des régions visitées, de familles d'accueil n'ayant aucun lien de parenté avec les EDV. Elles se disent que ce sont des enfants comme tous les autres et ce qui leur arrive pouvait arriver à leurs propres enfants.

---

<sup>8</sup> *Après investigation, nous avons su que le garçon n'était pas dans une classe inclusive et donc gardait encore les mêmes sentiments issus de la société*

## **Impact du programme sur le renforcement des capacités des partenaires**

**Impact du programme sur les capacités de l'INEFJA** – Le programme a contribué largement au renforcement des capacités de l'équipe de l'INEFJA. L'appui de SHC pour les formations des acteurs pédagogiques en braille et en pédagogie spécialisée a permis à cette structure de se constituer un vivier de spécialistes en la matière dans les 5 régions d'intervention. Même si la formation initiale des enseignants tenant une classe inclusive n'est pas suffisante pour certains acteurs, elle est complétée au fur et à mesure par l'animation des cellules pédagogiques et d'un groupe de discussion WhatsApp permettant un partage d'expériences et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées.

Les autres formations en gestion reçues par des membres de l'INEFJA vont lui permettre de mieux gérer administrativement et opérationnellement les relations partenariales futures en lien avec la recherche de nouveaux financements et les exigences de la DGD. En outre, l'INEFJA en tant que structure publique dispose dorénavant des compétences de base pour formuler un projet et le gérer.

**Impact du programme sur les capacités du CVT** – Même si son intégration dans le programme DGD est récente, le CVT a déjà bénéficié de l'appui de SHC en termes de renforcement de capacités. Deux sessions de formation en langue des signes ont été tenues avec un spécialiste local en langue des signes entre 2020 et 2021 en plus d'autres sessions de remédiation, différents experts, membres de surdité de SHC (logopède, orthophoniste, etc.) viennent bénévolement en mission 2 fois l'année pour réaliser un travail sur les adaptations pédagogiques spécifiques à la surdité, des sessions courtes de renforcement à raison de quelques jours par mission en rythme corporel et éducation auditive ont été organisées, 6 stagiaires logopèdes venant de l'Ecole belge Libramont ont appuyé le personnel pendant 15 jours dans la prise en charge des EDA sous la supervision d'un audiologue bénévole, membre du comité de surdité de SHC. Toutes ces formations/apprentissages de diverses natures ont permis de réhausser considérablement les compétences de l'équipe du CVT en matière de prise en charge des EDA.

En outre, la formation sur la théorie du changement à laquelle 3 membres du CVT ont participé ainsi que les autres ateliers de diagnostic participatif, ont permis à la structure de se doter des moyens nécessaires pour participer à la mise en œuvre d'un projet en respectant les principes de base.

**Impact du programme sur les capacités de LC** – Malgré son ancienneté dans le domaine, cette association fonctionnait la plupart du temps à partir du financement de mécènes. Cette approche de gestion des ressources est totalement différente de celle d'un projet de développement où la gestion est axée sur les résultats. Les formations en gestion organisées par SHC sont très pertinentes pour les membres de l'association car elles leur donnent les bases pour mieux planifier, organiser et mettre en œuvre une intervention de développement et ensuite en organiser le suivi adéquat. Ces formations sont venues à point nommé car au vu de son ancienneté, LC doit passer à une autre étape où elle pourra mobiliser des partenariats structurants pour son développement et sécuriser ses ressources sur le moyen terme. En plus, LC a bénéficié d'un appui de SHC pour réaliser un diagnostic institutionnel en 2021, plus du coaching par un prestataire pour la mise en œuvre du plan d'actions issu du diagnostic.

D'un point de vue pédagogique également, les formations des enseignants par ASUNOES Bénin (financés par le projet) ont permis d'améliorer considérablement la qualité des enseignements avec les EDA. Les enseignants observés en classe et interrogés se réjouissent d'avoir reçu cette formation qui facilite leur travail en classe et font d'eux des « enseignants spécialisés » car ayant les compétences pour tenir avec un même enseignement, une classe constituée de malentendants et des entendants.

Plusieurs personnes de LC ont également participé conjointement avec les autres partenaires du programme à la formation sur la théorie du changement organisée par SHC.

## **Théorie du changement, processus de mise en œuvre et adaptation au contexte**

### **Pertinence des leviers de changement**

Les leviers de changement dans la théorie du changement suivent une certaine logique générale issue du diagnostic sur les conditions d'accès et de scolarisation des EDV à l'occasion de la formulation initiale du programme DGD 2017-2021.

La première barrière à la scolarisation des EDV étant que leur famille n'avait pas connaissance que leur enfant pouvait être scolarisé, il était pertinent de mener des campagnes de d'identification des EDV puis de sensibiliser pour que les familles soient conscientes que ces enfants à besoin spécifiques pouvaient néanmoins réussir avec succès à l'école. Toutefois, au-delà de la prise en charge des frais scolaires qui est un moindre blocage, se pose le problème de l'accueil des élèves habitant loin de l'école pilote disposant d'une classe transitoire. Le modèle développé visant à rapprocher l'école des EDV ne dispose pas encore d'un maillage suffisant pour toucher tous les EDV du pays. En l'absence d'internat, l'option des familles d'accueil reste un palliatif toutefois difficile à généraliser pour l'ensemble des EDV de l'intérieur du pays qui ont besoin d'une initiation en classe transitoire. Conscient que les écoles doivent disposer des infrastructures nécessaires pour que les EDV puissent aller à l'école, il a été prévu dans la théorie du changement des investissements pour construire et équiper des classes transitoires et de transcription. Il en va de même du financement de l'acquisition de matériel didactique spécifique pour la scolarisation des EDV. La problématique serait à ce niveau de savoir si le financement du matériel didactique serait soutenable pour les familles en l'absence du projet. La réponse étant vraisemblablement non, quels leviers de financement devraient donc être activés ?

Les EDV ayant besoin d'une pédagogie adaptée selon leur degré de handicap, il était logique de prévoir des consultations ophtalmologiques en collaboration avec le ministère de la santé pour déterminer à l'entrée à l'école, l'origine et le degré de handicap des élèves à inscrire, pour éventuellement les doter de lunettes adaptées. Ensuite, la formation des enseignants en braille et en pédagogie spécialisée selon le degré de handicap se justifiait.

Pour qu'un EDV puisse réussir à l'école, il est important que son entourage puisse le soutenir. Il est prévu de rencontrer les parents ou l'entourage des EDV pour leur expliquer comment soutenir leur EDV aussi bien au niveau du suivi de leur formation (initiation au braille) qu'au niveau de l'intégration. L'inclusion des EDV étant un projet d'école plutôt que celui d'un enseignant, il était logique de former l'ensemble du personnel et de sensibiliser les élèves « dits normaux » à l'accueil et l'intégration des EDV.

Tenir une classe inclusive demandant des compétences et des efforts d'adaptation de la pédagogie, mais occasionne un surcoût de travail pour l'enseignant, il fallait prendre en compte dans la théorie du changement leur motivation. C'est ainsi que les prévisions d'accompagnement de ces enseignants au statut de spécialiste et une gratification par une prime se justifiaient dans la théorie du changement. Toutefois, ayant les prérogatives pour mettre en place du dispositif de reconnaissance du statut d'enseignant spécialisé, la prérogative d'exprimer le besoin par rapport à ses effectifs et ensuite celle de les gratifier de prime, le MEN ne devrait-il pas être au-devant de ce chantier ?

L'objectif étant de développer le maillage des écoles inclusive et pilotes progressivement dans toutes les régions du Sénégal, il était pertinent de réaliser un plaidoyer pour que le MEN s'approprie le modèle et puisse le passer à l'échelle par la suite. Mais réussir ce plaidoyer dans un pays en développement où les priorités sont multiples au niveau des Politiques Publiques, suppose une présence sur le long terme et la réalisation d'études de capitalisation, la modélisation des expériences et sur une analyse sur les préalables à mettre en place pour une mise à l'échelle.

En somme, les leviers de la théorie du changement du programme DGD 2017-2021 sont très pertinents et logiques par rapport aux diagnostics initiaux sur la situation des EDV. Toutefois, la théorie du changement a manqué de quelques connexions avec d'autres parties prenantes (implication des collectivités locales, autres acteurs intervenant sur la scolarisation des EDV, réseaux d'acteurs...), afin de garantir la pérennité de ces résultats. Ces connexions manquantes ou insuffisantes pourraient devenir à terme, mêmes si elles ne le sont pas actuellement, des facteurs bloquants (lors de la phase de retrait de SHC par exemple).

## Facteurs déterminants et/ou bloquants dans l'atteinte/la non-atteinte des résultats

### Facteurs bloquants

Nous avons identifié 3 facteurs à ce stade limitant l'optimisation de l'atteinte des résultats mais qui dans une situation d'après projet pourraient être véritablement des facteurs bloquants. Le premier concerne la problématique de l'hébergement des EDH venant de l'intérieur du pays. A part quelques foyers d'accueil comme la Maison des aveugles de Thiès, pour les recevoir il faut rechercher dans les quartiers proches de l'école, des familles d'accueil. La non disponibilité d'une famille d'accueil est une des causes principales du non enrôlement de plusieurs EDV identifiés à l'intérieur du pays lors des campagnes de dépistage et de sensibilisation. Cette situation a été rencontrée dans les 3 régions visitées lors de cette évaluation. Les quelques classes transitoires accessibles dans ces régions peuvent être très éloignées du lieu de résidence des familles de départ des EDV alors que la tendance d'une augmentation de ces classes chaque année ne se dessine pas encore.

Le deuxième facteur limitant identifié est la motivation des enseignants des classes inclusives. En effet, quand un EDV en classe transitoire doit rejoindre l'école la plus proche de son lieu d'habitation, le choix de l'enseignant qui doit tenir sa classe ne se fait pas toujours sur la base du volontariat. Pour certains, le choix s'est opéré par la direction sous la supervision de l'autorité déconcentrée (IEF). La motivation individuelle peut réellement en souffrir dans ce cas. Même si par la suite, certains enseignants réfractaires au début comme celui rencontré à Thiès y trouvent une certaine satisfaction personnelle voire du plaisir, il est généralement ressorti que la tenue de ces classes représente une charge de travail supplémentaire. L'absence pour le moment de reconnaissance du statut d'enseignant spécialisé accompagnée d'une prime n'arrange pas la situation. Dans les discussions informelles avec les enseignants (de classes non inclusives), une bonne partie de ceux-ci ne souhaite pas tenir une classe inclusive. Il ressort même que pour les demandes de mutation des enseignants, certains de ces derniers vérifient au préalable si l'école n'est pas inclusive avant de valider leur choix.

Comme troisième facteur limitant identifié lors de cette évaluation, nous avons les effectifs parfois pléthoriques dans le public. Il est déjà difficile de tenir une classe pléthorique et à fortiori quand elle comporte un à deux ou 3 EDV. Dans ce cas de figure, la charge de travail devient énorme. Cette difficulté peut s'exacerber quand l'enseignant n'est pas expérimenté dans la tenue de ce type de classe. En effet même s'il y a des cellules d'animation pédagogiques facilitant la remédiation et la formation continue en général, la durée de la formation initiale est jugée insuffisante (une semaine voire 10 jours), faute de temps et de ressources. Un enseignant dans une logique de recherche d'efficacité interne de sa classe risque de se concentrer beaucoup plus sur les élèves voyants au détriment des EDV.



*Classe inclusive avec effectif pléthorique à l'école SAF 2 de Thiès*

## **Facteurs déterminants**

Malgré ces points de vigilance, la mise en œuvre du programme a par ailleurs bénéficié de circonstances particulières favorables constituant des facteurs déterminants dans l'atteinte des résultats. Au premier rang, il faut noter l'engagement de l'équipe de projet de l'INEFJA. Cette équipe s'est complètement appropriée ce programme et ne se positionne pas dans une posture attentiste par rapport au bailleur tel qu'observé ailleurs. Il y a ce sentiment partagé que le projet est celui de l'INEFJA et que tout appui de SHC viendrait juste en plus. C'est ainsi que tous se mobilisent à titre individuel pour le bien être des EDV. Cet engagement peut être illustré par le fait qu'ils connaissent tous les EDV par leur nom et leur situation quotidienne qu'ils suivent en permanence. Cela est témoigné par les EDV et les parents ou tuteurs. A titre d'exemple, à Ziguinchor un membre de l'équipe a hébergé un EDV et à Saint-Louis un membre subvient régulièrement aux besoins de la famille de quelques EDV vulnérables. Dans les 3 régions plusieurs cas de plaidoyer individuels des membres de l'équipe sont notés pour trouver des mécènes ou parrains pour les EDV. Cet engagement fait que même en cas de difficultés pour la restauration ou le transport des EDV, des solutions externes au programme sont trouvées localement.

Le deuxième facteur déterminant est l'engagement communautaire. Certains acteurs de la communauté se sont également appropriés le projet. C'est le cas à Ziguinchor d'un camp militaire qui offre chaque mois un sac de riz et un bidon de 20L d'huile aux EDV pour leur restauration. Toujours à Ziguinchor, une dame fait bénévolement la restauration aux EDV. A Thiès, le Directeur d'une école inclusive, ayant été lui-même scolarisé dans cette école et ayant grandi dans le quartier, mobilise toutes ses connaissances pour appuyer les EDV. Dans le même quartier, une famille d'accueil reçoit depuis des années des EDV. Un Chef d'Etat-Major Général des Armées (CEMGA) a financé le pavage de la route d'une école vers la route nationale pour faciliter la circulation mais aussi la construction des toilettes neuves avec des chaises anglaises pour les élèves déficients visuels. A Saint-Louis, l'amicale des femmes de l'Office du Lac (OLAC) organise la journée de la femme chaque 8 mars au sein d'une école inclusive tout en distribuant des feuilles braille et des kits d'hygiène ou alimentaires. Les anciens élèves de cette école appuient également dans la prise en charge socio pédagogique des EDV. Cet élan de solidarité témoigne du sentiment d'appropriation de la communauté à l'endroit de ce programme. Il s'agit également de plusieurs actions menées hors du projet et qui participent à l'atteinte des résultats escomptés.

## **Adaptation au contexte**

L'intervention s'est adaptée au contexte à bien des égards. D'abord l'intégration de la dimension déficience auditive dans le programme Sénégal a été une preuve d'agilité pour saisir des opportunités. En effet, après une collaboration fructueuse avec le CVT grâce à une subvention de la COCOF (Communauté Française de Belgique) sur un financement de Wallonie-Bruxelles International, SHC a saisi l'opportunité du transfert de fonds du Burkina Faso pour consolider les acquis dans ce domaine. Cela lui a permis d'élargir son périmètre d'action en travaillant sur la déficience visuelle avec l'INEFJA et la déficience auditive avec le CVT et LC. Stratégiquement, cela donne à SHC l'image (pour les partenaires techniques et financiers mais aussi pour les Pouvoirs publics) d'une organisation active sur la déficience sensorielle et non spécialisée sur un seul type de handicap sensoriel. En termes de crédibilité, ce sera important quand elle commencera à participer activement aux cadres de concertation.

La réorganisation des équipes pour la prise en charge des activités de transcription témoigne également d'une bonne capacité d'adaptation. Vu la forte demande en transcription que ne pouvait assurer le formateur, les enseignants titulaires des classes transitoires ont été impliqués pour assurer cette tâche à la fin de leurs cours à 13h, moyennant une prime de transcription. L'animation des cellules pédagogiques et du groupe WhatsApp ont été aussi un bon moyen pour assurer la formation continue et pallier à l'insuffisance du volume horaire de formation initiale des enseignants.

Une autre preuve d'agilité vient du programme « Braille à la maison » lancé lors de la pandémie Covid 19. En effet, le programme « Apprendre à la maison » du MEN était jugé exclusif car les EDV ne pouvaient pas sans assistance y participer. En tant que structure du MEN faire en sorte que les EDV soient pris en compte était salutaire et participait à rendre le programme du ministère plus inclusif. « Le braille à la maison » consistait à

offrir un accompagnement pédagogique aux EDV en leur donnant des exercices à faire et à récupérer plus tard. Les enseignants envoyaient des exercices aux formateurs qui les transcrivaient en braille et les transmettaient aux familles. Cette stratégie émergente qui a permis aux EDV d'apprendre chez eux pendant la période de fermeture des écoles a été très appréciée, si bien que lors du lancement du programme c'est le ministre en personne qui a remis à un élève ses exercices à faire à la maison.

En réponse à ce contexte si particulier, le programme a aussi mis en place un dispositif d'appui à la résilience des familles d'EDV en distribuant des kits alimentaires (sur appui de Wallonie-Bruxelles International). Initialement prévu pour 40 familles, ce dispositif a finalement touché 80 familles qui ont bénéficié de riz, huile, sucre, etc., grâce à une synergie fructueuse entre SHC et l'APEFE. Durant la période de fermeture des classes, les écoles inclusives ont été préparées à la reprise des enseignements en les dotant de kits d'hygiène et de lave-mains. Les IA et IEF des 4 régions d'intervention du projet ont également bénéficié de ces kits.

Si la pandémie a eu des répercussions sur l'agenda du programme, cela concerne surtout les périodes de formation, d'évaluation ou de concertation programmées suite aux restrictions sur les déplacements et les rassemblements.

Ainsi, il apparaît que comparativement au secteur global de l'éducation, la pandémie n'a pas trop influé sur l'atteinte des résultats du programme porté par SHC car des ajustements ont été faits pour permettre aux EDV de réviser pendant cette période. Il s'y ajoute que la pandémie n'a pas été vécue de la même manière dans toutes les régions. Par exemple à Ziguinchor, l'ensemble des personnes interrogées pensent que la pandémie n'a pas eu beaucoup d'effets sur leurs activités quotidiennes.

## Autres critères CAD

### Pertinence

#### Pertinence des innovations stratégiques du programme

**Classe transitoire** – L'introduction dans le dispositif de formation d'une classe transitoire est la spécificité du modèle de SHC : les autres acteurs les plus en vue dans le domaine (HI et SS) procèdent à une inclusion directe. Pour la prise en charge de l'inclusion scolaire au niveau national qui en est à la phase embryonnaire et expérimentale, ce modèle est pertinent car il permettra aux autorités à terme de disposer de plusieurs expériences variées et voir les mieux à même d'être passés à l'échelle. Donc d'un point de vue expérimental, il est pertinent.

Ce modèle répond également à un besoin de préparation des EDV avant leur intégration dans les classes inclusives. En effet, un EDV jamais scolarisé a besoin de temps pour dissiper ses craintes, apprendre le braille, travailler sa dextérité, travailler sa mobilité et son sens de l'orientation, bref de se familiariser avec son nouvel environnement avant d'intégrer les classes inclusives. Ceux qui ont été atteints de cette déficience en cours de scolarisation ont également besoin de cette période transitoire pour accepter leur handicap récent. Disposer de cette classe transitoire pour préparer les EDV de tous âges et de tous niveaux à une intégration dans des classes ou environnements inclusifs, s'avère pertinent. La durée de la préparation variable selon les profils d'EDV, semble également être pertinente comme stratégie (un à deux ans).

La pertinence de ce modèle est évoquée par plusieurs parties prenantes. Les EDV bénéficiaires au premier rang s'attachent à leur enseignant de la classe transitoire et ne cessent de le remercier même lorsqu'ils intègrent une classe inclusive près de leurs familles. Pour les autorités centrales et déconcentrées également, ce modèle est pertinent et porteur de bons résultats.

**Formation continue via les CAP** – Même en cas de formation initiale d'une durée suffisante, le besoin de formation continue se pose pour confronter la théorie avec la pratique et trouver des solutions à des cas extrêmes. Dans le cadre de ce programme, la formation initiale des enseignants est jugée insuffisante en volume horaire et cela peut se voir à partir des retours des EDV ou des parents/tuteurs d'EDV. Il ressort de leurs propos que malgré leur attention pour les EDV, les enseignants des classes inclusives sont globalement moins qualifiés que les formateurs et les tenants de classes transitoires. Ainsi, ces CAP qui regroupent des enseignants de divers niveaux d'expériences avec des situations vécues en classe différentes, se trouvent être un moyen efficace pour assurer la formation continue de ces derniers.

**Enseignement inclusif pour les EDA** – L’inclusion étant la finalité ultime, il est pertinent d’expérimenter plusieurs approches afin de voir et retenir les plus efficaces selon les contextes. Si pour la déficience visuelle, pour un même contenu il faudrait utiliser dans une classe inclusive une pédagogie différenciée, pour la déficience auditive il semblerait qu’une pédagogie unifiée soit à mesure de satisfaire les deux groupes. Ce qui donne à l’expérimentation en cours à Mbour toute sa pertinence. Sans aller en profondeur, l’inclusion pourrait être aussi bénéfique à l’apprentissage des élèves entendants car au-delà d’entendre les explications et consignes de l’enseignant, ils voient les signes qui les accompagnent. Cela devrait davantage faciliter leur compréhension.

### **Pertinence du dispositif institutionnel**

Les appuis du programme sont allés globalement aux écoles et aux familles des EDS. Cela correspond à une intervention orientée sur un marché avec les écoles qui constituent l’offre et les familles, la demande. Cette approche semble très pertinente car garantissant le fonctionnement du marché en question.

**Appuis aux familles des EDS** – Du côté de la demande, le travail de sensibilisation/information effectuée auprès des familles est important dans un contexte de déficit d’information. Il fallait donc faire comprendre aux familles que leurs enfants déficients sensoriels pouvaient bel et bien étudier. Ensuite, il fallait les accompagner pour les rapprocher du marché tout en comblant leur gap de capacité à payer les services. C’est ainsi que l’accompagnement pour la prise en charge des fournitures scolaires, de la restauration et du transport s’est justifié.

Par ailleurs, les résultats des enquêtes ont montré que les familles gagneraient à disposer d’autres types d’appuis. C’est d’abord de faire en sorte que dans chaque famille ou son entourage proche, il y ait au moins une personne formée au braille. Cela faciliterait la révision des EDV à la maison et leur communication avec leur entourage. Ensuite, pour la prise en charge des besoins des EDV, les familles pourraient être appuyées en collectif dans la mise en œuvre d’AGR. Il y a dans les régions des réflexions en cours menées par les APEDV mais un accompagnement structurant permettrait une meilleure efficacité de ces projets (soulager financièrement les familles vulnérables, créer du lien grâce aux rencontres dans le cadre des AGR...). Au CVT par exemple, un accompagnement permettrait de rendre plus lucratif le potager s’y trouvant.

D’un point de vue pédagogique, les EDS bénéficient généralement d’un bon encadrement. Un accompagnement économique devrait plutôt aller vers leur famille car ils restent dépendants de l’appui de SHC. De nombreuses initiatives locales ont été repérées mais ne garantissent pas pour l’instant la pérennité de la prise en charge des coûts de scolarisation induits. Il y a aussi besoin d’accompagnement social pour favoriser leur épanouissement. L’organisation d’événements extra scolaires fait partie des activités les plus appréciées par les EDS. C’est par les journées culturelles où la journée de la femme organisée à Thiès par les femmes de l’OLAC. A Ziguinchor, c’est la distribution des prix, les journées de piscine et le voyage d’échange d’expériences à Thiès. Ce sont les activités de cécifoot dans plusieurs régions. Trouver des partenariats pour multiplier ce type d’activités au profit des EDS leur servirait énormément.

**Appuis à l’INEFJA et aux écoles pilotes** – Pour l’INEFJA qui est la seule structure spécialisée dans l’offre d’enseignement et de formation, il était pertinent de l’accompagner pour l’extension de ses activités dans d’autres régions. Cet accompagnement a permis de disposer de ressources humaines qualifiées qui ont été affectées dans les régions d’intervention pour assurer l’enseignement des EDV ainsi que l’aménagement d’infrastructures de qualité équipées en matériels et adaptées aux EDS.

Porter l’accompagnement sur ces deux cibles a été un choix stratégique pertinent qui a permis d’obtenir les résultats présentés précédemment.

### **Avantages et inconvénients du dispositif institutionnel actuel**

**Avantages** – L’un des avantages du dispositif institutionnel actuel est que SHC conduit des expérimentations via ses partenaires de manière progressive et contrôlée. SHC s’appuie à chaque fois sur une organisation ayant une expérience et une expertise dans un domaine pour y introduire une innovation à expérimenter. C’est le cas de l’INEFJA spécialisé dans l’enseignement et la formation de déficients visuels qui porte l’expérimentation d’un



enseignement inclusif précédé par une phase transitoire. Pour l'association LC connue pour entre autres l'enseignement d'EDA avec la langue des signes, elle a porté l'expérimentation de la tenue de classes inclusives. Quant au CVT qui est une référence pour l'enseignement à des EDA avec la verbo tonale, l'innovation expérimentée a été le couplage de cette approche avec la langue des signes. Ainsi le passage à l'échelle de ces expérimentations pourra être sous tendu par les résultats obtenus, ce qui est très pertinent dans un processus d'ingénierie sociale.

L'autre avantage est que les expériences et profils des différents partenaires peuvent être mutualisés au profit de l'efficacité de chaque structure. Ce dispositif actuel met en œuvre des logiques partenariales différentes mais visant un objectif commun : la scolarisation des EDS. Il y a des passerelles de partage d'expériences selon les types de déficience sensorielle gérés et selon les modes de fonctionnement liés à la typologie des structures (privé ou public).

**Inconvénients** – Un des inconvénients serait la difficulté à concilier plusieurs logiques dans un même cadre. Les types d'organisations sont différents, les rayonnements géographiques différents, les déficiences gérées différentes, les approches stratégiques à expérimenter différentes, un portefeuille de partenaires différents, pour un même objectif commun.

Une autre difficulté dans le dispositif actuel serait le défi du management interculturel. Partant de ces différences de profils des organisations partenaires évoquée plus haut, comment tenir compte des valeurs et des réalités de chaque organisation pour bâtir un cadre commun. Comment concilier les priorités des organisations ? Ce qui est important pour une organisation peut être secondaire pour l'autre. Cela pourrait donc prendre du temps pour comprendre l'autre et intégrer ses besoins et attentes afin d'atteindre ensemble un objectif commun. Pour SHC, lors des activités de planification, il faudrait arbitrer entre la proposition d'un programme à discuter ou la facilitation d'une co-construction d'un programme.

### **Pertinence du dispositif technique**

#### **Pertinence de la création d'une équipe audio médicale au sein du CVT**

Une équipe audio médicale pourrait être composée d'un audiologiste, d'un ORL et d'un audioprothésiste.

L'*audiologiste* est la personne la plus qualifiée en ce qui a trait à l'évaluation des troubles de l'audition et vestibulaires. C'est aussi l'audiologiste qui propose des plans d'intervention pour améliorer les capacités communicationnelles des EDA. L'audiologiste peut faire les recommandations suivantes : le port d'appareils auditifs, le réaménagement physique du milieu de travail, des stratégies de communication, etc. L'évaluation de l'audition est la porte d'entrée vers tous les services auditifs subséquents. En effet, le test auditif qui se déroule à l'intérieur d'une cabine insonorisée permet de faire des prescriptions pour l'acquisition d'appareils auditifs.

Quant à l'*oto-rhino-laryngologiste* (ORL), qui est un médecin spécialiste traitant les maladies de la tête et du cou et spécialement celles de l'oreille, du nez et de la gorge. Il peut ainsi effectuer des interventions médicales et chirurgicales au niveau de l'oreille interne et moyenne pour : rétablir l'audition dans les cas de pertes d'audition de transmission, enlever les bouchons séromuqueux, traiter les infections (otites, etc.), opérer les malformations. Pour les cas de perte d'audition neurosensorielle (au niveau de l'oreille interne), l'ORL peut effectuer l'opération d'implants cochléaires.

L'*audioprothésiste* quant à lui, guidera les EDA dans l'acquisition et l'adaptation aux prothèses auditives. Il effectue les ajustements nécessaires afin de régler les appareils selon la méthode prescriptive requise pour corriger l'audition. Selon les besoins ou le changement des conditions audiologiques des EDA, il reverra les ajustements. Il déterminera : l'entretien nécessaire, les manipulations requises, l'utilisation des accessoires complémentaires, etc. De plus, il assure la réparation des prothèses auditives.

Ainsi, vu les différents cas de handicap auditif que peuvent présenter les EDA et l'identité du CVT comme structure d'appareillage des enfants, il est pertinent de faire appel à cette équipe audio médicale au sein d'un même établissement. L'autre argument militant en faveur du maintien de ce dispositif est la perspective de capitaliser les apports mutuels de la verbo tonale et de la langue des signes. Toutefois, au vu des implications budgétaires que cela engendre, des formats contractuels souples doivent être analysés avec une composition

d'équipe audiolinguistique juste strictement nécessaire et implantée dans un milieu scolaire spécialisé pour enfants sourds.

### **Pertinence par rapport aux ODD et au CSC**

**Contribution du programme au CSC** – Dans la première formulation du programme DGD 2017-2021 tout comme dans la dernière, l'objectif d'offrir aux EDS un accès à un enseignement inclusif de qualité dans les régions d'intervention du Sénégal » contribue à l'atteinte de la cible 7 du CSC : « *Promouvoir une éducation inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour toutes et tous, améliorer la qualité de la recherche et stimuler l'innovation* ».

En effet, le plaidoyer de SHC directement ou indirectement via ses partenaires auprès des autorités centrales, déconcentrées et décentralisées, contribue au développement de partenariats institutionnels à mêmes d'expérimenter des modèles d'inclusion et de stimuler l'innovation dans ce domaine. Le renforcement des capacités techniques des partenaires dans leur cœur de métier et de gestion de projets, participe à développer une expertise locale capable de manager de manière efficace et durable des projets d'éducation inclusive. Les investissements réalisés dans la construction et l'équipement des infrastructures adaptées pour les EDS et la prise en charge de certaines dépenses de fonctionnement également, participent à améliorer la qualité de l'offre de scolarisation aux EDS. Au vu des résultats présentés dans la partie relative au critère d'efficacité, il va sans dire que le programme a fortement contribué à l'atteinte des objectifs du CSC, ce qui atteste de sa pertinence.

**Pertinence par rapport aux ODD** – Le programme a contribué à l'atteinte de l'ODD 4 « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Pour cet ODD qui a 7 cibles et 3 modalités de mise en œuvre, il est dit dans la cible 5 : « *D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle* ».

L'inclusion scolaire des EDS via les différents partenaires de SHC participe de cela car, des enfants des deux sexes, issus généralement de familles vulnérables sont prise en charge dans ce dispositif. Les statistiques scolaires du programme peuvent en témoigner. Pour ce faire, SHC a dû construire et aménager des locaux adaptés pour les EDS., pour rendre l'offre de formation accessible à tous. Cela a été conforme à la première modalité de mise en œuvre de l'ODD 4 qui est : « *Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous* ».

L'adéquation du programme aux ODD se vérifie à cet égard car effectivement, il a contribué à l'atteinte de la cible 5 au Sénégal.

## **Efficiences**

### **Allocation budgétaire**

Pendant la première année, le lancement du projet pilote a entraîné un investissement de départ important pour que les écoles aient les infrastructures nécessaires pour pouvoir offrir une scolarisation de qualité aux enfants avec un handicap visuel. De plus, il fallait former les instructeurs et les enseignants des écoles inclusives. Le tableau suivant retrace l'évolution du nombre d'EDV scolarisés et le total des dépenses budgétaires par rubrique de 2017 à 2021.

Tableau n°5 : Calcul des coûts de scolarisation des EDV

Années	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	
Nbre d'EDV scolarisés		46	93	107	135		%
Total Investissement	27 878	91 100	31 627	27 778	39 953	218 337	27,89%
Total Fonctionnement	28 339	48 078	50 918	85 039	182 928	395 301	50,50%
Total Personnel	20 209	26 602	30 429	31 588	60 351	169 179	21,61%
Total Coûts opérationnels	76 426	165 780	112 974	144 405	283 232	782 817	100%

Source : les auteurs

Dans ce programme, le coût moyen par élève partant de toutes les dépenses y compris les investissements sur les 5 ans est de 4 667 euros. Si l'on ne considère que les dépenses affectées aux activités avec l'INEFJA, le coût moyen par élève sur 5 ans des dépenses hors investissements atteint 3 208 euros pour un effectif de 135 élèves scolarisés.

Compte tenu de l'aspect expérimental du modèle et du choix stratégique de délocaliser un formateur dans chacune des zones d'intervention pour assurer la formation continue des enseignants et la qualité des apprentissages des EDV, ce montant nous semble modeste et efficient par rapport aux estimations de départ. Cette performance peut également être expliquée par le choix de SHC de ne pas envoyer un coopérant au Sénégal car le partenaire local qui est l'INEFJA disposait des capacités techniques pour la mise en œuvre du projet.

Néanmoins, il serait opportun pour développer un plaidoyer en faveur de l'extension de l'approche inclusive mise en œuvre par SHC.

### Efficiences partenariales

**Efficiences coût de la gestion RH** – Pour sa mise en œuvre, le programme mobilise en termes de ressources humaines : 1 gestionnaire de projet, 1 assistant administratif et financier, 1 chauffeur, 4 formateurs, 8 auxiliaires et depuis 2022, une assistante technique. Il utilise également 8 inspecteurs points focaux dont par région un à l'IA et un à l'IEF. Les 4 directeurs des écoles pilotes font également partie du dispositif.

A titre d'exemple sur le plan opérationnel, au vu des 4 régions couvertes par le volet DV, les ressources humaines s'avèrent insuffisantes. En effet, il a fallu un redoublement des efforts des équipes sur le terrain pour assurer la charge de travail face à la forte demande. Pour exemple, un formateur doit couvrir toute une région en moto, pour le dépistage et la sensibilisation, sans compter le suivi socio pédagogique des EDV. Le besoin de transcription par région de vient de plus en plus grand et ce n'est assuré que par une seule emboisseuse. Cela crée une charge de travail énorme surtout à la veille des compositions. Ce même formateur doit faire le tour des écoles inclusives de sa région pour le suivi des questions pédagogiques. Consciente de cette situation, SHC a rajouté progressivement 2 AVS à son équipe.

Sur le plan administratif, le gestionnaire de projet qui en même temps assure des fonctions techniques comme la formation, gère la coordination locale du projet. Il représente le projet aux séminaires, conférences et ateliers de formation. En même temps, il assure le suivi-évaluation du projet avec l'appui de SHC et sert d'interface du projet avec les autorités et les autres partenaires.

Cela dit, atteindre les résultats présents avec si peu de ressources humaines mobilisées dont une partie vient du MEN, est synonyme d'efficacité. Toutefois, à lier l'efficacité avec les résultats, il y a des questionnements pour les perspectives. Est-ce qu'il n'y a pas de risque de *burn out*<sup>9</sup> ? Quels seraient les effets de cette situation sur les résultats, le cas échéant ?

**Efficiences partenariales de la gestion RH** – Il n'existe pas encore de coordination nationale de SHC au Sénégal. La représentation est assurée par l'équipe du projet INEFJA. Plusieurs fois par an (sauf période de pandémie), des équipes (experts ou coordination) de SHC viennent de la Belgique pour des missions de suivi, de

<sup>9</sup> Le *burn out* est défini par la Haute Autorité de Santé (HAS) comme « un état d'épuisement physique, émotionnel et mental qui résulte d'un investissement prolongé dans des situations de travail exigeantes sur le plan émotionnel »

renforcement des capacités et des rencontres avec les autorités ou partenaires. Cette absence de coordination nationale occasionne des pertes d'opportunités en termes spécifiquement de visibilité.

En l'absence de coordination nationale de SHC au Sénégal, le temps entre la validation et la mise en œuvre des opérations s'allonge, ce qui peut occasionner des lenteurs dans l'exécution du plan opérationnel. Ensuite des niveaux de vérification à distance vont s'opérer, alourdissant encore les processus. A ce sujet, l'une des critiques de la gestion partenariale de SHC est la non prise en compte suffisante des réalités locales. Le niveau d'exigence de justifications de dépenses même s'il est compréhensible au regard des critères d'éligibilité financière du bailleur, devrait intégrer les réalités du contexte. Par exemple à LC, certaines des personnes ressources rencontrées disent avoir rencontré des difficultés avant de comprendre les procédures de SHC. A l'INEFJA la question de la justification de petites dépenses comme le transport du personnel pose un problème à certains. Le problème est de savoir qu'est-ce qui prime entre la tâche à effectuer et la justification de la dépense qui est très souvent difficile car la plupart des fournisseurs de services ont des activités informelles et ne disposent pas de facturier.

La recherche d'un allègement des procédures comptables tout en gardant la maîtrise des risques permettrait de faciliter la gestion quotidienne des dépenses pour les équipes impliquées.

L'impossibilité de l'équipe sur place de représenter SHC via le projet pour la plupart des événements institutionnels et au sein des espaces de concertation et de plaidoyer représente un énorme manque à gagner en termes de visibilité et d'influence. C'est une des raisons qui font que SHC est peu connue des acteurs du domaine de l'éducation et du handicap au Sénégal. Ce faisant, il sera difficile d'animer les plateformes de concertation et à plus forte raison de faire un plaidoyer qui porte des résultats.

Les impacts de l'intervention auraient connu une augmentation proportionnellement plus grande que les coûts induits par une coordination locale de SHC. Pour le prochain programme SHC a décidé de ne pas mettre en place cette représentation « institutionnelle » pour laisser un maximum d'autonomie et de visibilité aux partenaires locaux, mais faudrait-il que cela soit accompagné d'une stratégie de communication adaptée. En revanche, une coordination « opérationnelle » a été récemment mise en place afin de faciliter le pilotage des activités. Son mandat pour représenter SHC auprès des cadres de concertation et des autorités n'est pas pour l'instant déterminé.

## **Durabilité**

### **Durabilité sociale de l'intervention**

A ce stade, plusieurs milliers de personnes autour des écoles et dans les quartiers ont déjà été convaincues que les EDS peuvent aller et réussir à l'école. Une bonne partie d'entre elles s'est rendue compte que non seulement un EDS peut aller à l'école mais aussi qu'il peut apprendre les mêmes matières et obtenir de bons résultats comme les autres les enfants. Certaines de ces personnes ont connu des histoires d'EDS insérés dans la société soit par salariat ou entrepreneuriat. Autour de ces écoles inclusives, nous avons constaté un changement de perception du handicap sensoriel qui contribue à ce que les EDS soient mieux acceptées dans la société et, en fin de compte, à ce qu'ils puissent plus facilement s'intégrer dans la communauté et trouver un travail.

Ce changement de perception pourrait être élargi à toute la population du Sénégal via des campagnes de communication s'appuyant sur des reportages ou des documentaires montrant les réussites du programme.

Ainsi, nous pouvons présager que ces changements sociaux perdureront dans le temps en tout cas ne serait-ce que pour les personnes déjà informées et convaincues.

### **Durabilité financière de l'intervention**

En cas de désengagement de SHC, la question de la prise en charge des salaires et du fonctionnement à l'INEFJA et au CVT ne se poserait pas car ce sont des structures publiques. Pour LC, son modèle économique devrait lui permettre de supporter les salaires des enseignants de l'EISEC. La maintenance des infrastructures construites est à la charge des écoles qui devront renouveler le matériel. Pour ce renouvellement, elles pourront faire appel au MEN et à ses partenaires techniques et financiers pour INEFJA et CVT et sur ses ressources propres et les financements des mécènes pour LC. Pour la coordination du projet, le MEN pourrait détacher des membres

du personnel de l'INEFJA ou recruter à sa charge à minima un coordinateur et un assistant financier et administratif. Le suivi médical en début d'année serait assuré par le ministère de la santé qui en a la prérogative et l'obligation. Il se poserait alors le problème de la prise en charge des fournitures et autres dépenses des EDS.

### **Durabilité technique de l'intervention**

L'Etat tarde à renouveler certains départs au CVT mais le personnel est expérimenté et motivé à expérimenter la langue des signes. L'INEFJA dispose en son sein des ressources humaines qualifiées pour continuer la formation des enseignants. Le personnel de l'EISEC est à l'aise dans l'enseignement via la langue des signes. La durabilité technique de l'intervention est assurée jusque-là.

## **3.2. Autres axes de l'évaluation**

### **Bonnes pratiques et leçons apprises**

#### **Avantages et limites des différents dispositifs éducatifs existants pour les EDV et les EDA**

En matière de scolarisation des EDS, 3 modèles sont généralement expérimentés par les acteurs : un enseignement spécialisé, un enseignement inclusif direct et un enseignement inclusif avec des classes transitoires.

L'enseignement spécialisé permet aux EDS d'avoir un encadrement qui répond parfaitement aux besoins de leur handicap. Toutefois avec ce modèle, les EDS sont moins intégrés dans la société parce qu'ils sont toujours entre eux. Le choix de ce type d'enseignement engendre également des coûts importants de construction et d'équipement d'écoles entières. En plus, très souvent le programme déroulé est allégé pour s'adapter aux EDS et n'est donc pas en conformité avec les curricula du ministère.

L'enseignement inclusif permet aux EDS d'étudier en même temps que les autres enfants avec des pédagogies adaptées aux besoins des deux types d'apprenants. Il a l'avantage de faciliter à terme l'insertion des EDS dans la société au même titre que les autres enfants. Le budget requis pour ce modèle est moins important que le précédent car l'inclusion se fait dans des classes déjà construites et utilisées auparavant. Mais son inconvénient pour la déficience visuelle est que, en mettant directement un EDS en inclusion dans une classe ordinaire, il se pose le problème de sa capacité de déplacement, de lecture et d'écriture en braille. Cette initiation et l'adaptation au nouvel environnement physique risquent de prendre du temps au moment où le programme est en train d'être déroulé.

Quant au modèle d'inclusion à partir des classes transitoires, il permet aux EDV pendant un à deux ans de développer leur orientation mobilité, de maîtriser le braille et de se sociabiliser avec des enfants dit ordinaires. Ces classes transitoires sont construites au sein des écoles ordinaires. Une fois la transition effectuée, les EDV sont insérés dans des classes d'inclusion et suivent les mêmes cours que les enfants ordinaires. Les résultats scolaires de ce modèle sont meilleurs. Toutefois, il a un coût plus élevé que l'inclusion directe car pour chaque école pilote, une salle de transition ainsi qu'une salle de transcription devront être construites et équipées.

#### **Apports mutuels de la méthode verbo tonale et de la langue des signes pour les apprentissages des enfants sourds**

**Méthode verbo tonale** – La méthode verbo tonale est basée sur une langue (le wolof ou le français) qui passe par l'audition et la parole avec leur version écrite. L'écrit est une transcription de l'oral. Elle permet la stimulation de l'audition car on utilise des casques et des amplificateurs. L'EDA peut entendre des sons mais pas ceux qui sont aigus comme « s » par exemple.

A titre d'exemple, une personne entendante qui perd l'audition, même si elle met des casques, n'entendra pas ces sons mais elle peut se rattraper en devinant le mot non entendu parce qu'elle maîtrise le contexte de la discussion, connaît la langue parlée et a entendu les autres parties de la phrase. Cela est loin d'être le cas de l'enfant né avec cette déficience car il ne maîtrise aucune langue. La problématique est d'enseigner à des EDA qui n'ont pas de langue à la base. Pour les enfants qui ont des pertes auditives sur une partie (notamment les sons aigus) peuvent être aidés par l'amplification qui par ailleurs ne peut être appliquée à une perte auditive totale.

L'autre partie de la méthode verbo tonale consiste à apprendre à parler à l'enfant. Il s'agit de faire sentir par le corps ce qu'on fait avec la bouche pour émettre des sons. C'est la méthode la plus efficace pour arriver à produire des sons. L'une des limites est qu'on procède par mémorisation parce que l'apprentissage est fait par un système de répétition et il manque la compréhension. Les tests de reconnaissance ont montré que les personnes qui entendent parviennent à capter via la lecture labiale 30% de ce qui est dit et que la performance est de 60% pour les sourds. Cela montre que c'est fatiguant en termes de concentration avec tous les risques de confusion, sans compter qu'il leur faudra par la suite construire le mot qu'un entendant connaît déjà.

**Méthode de la langue des signes** – Elle se fait avec les mains soit par leur orientation, leur configuration ou leur position mais malheureusement, il n'y a pas de correspondant écrit<sup>10</sup>. Si on veut passer de la langue des signes à l'écrit, on aura besoin d'une structure de l'oral qui s'écrit avec des sons : ce qui reste un défi énorme. Il est facile de maîtriser les signes parce que c'est visuel et les EDA les voient. Mais le problème est qu'il faut que les autres membres de la communauté apprennent et comprennent cette langue. Une langue se développe quand elle se parle. Selon les spécialistes, environ 95% des enfants sourds ont des parents entendants, ce qui veut dire que si ces derniers ne « signent » pas, à 3 ans ces enfants n'auront pas de langue à part le mime. Le mime ne permet de se comprendre que pour quelques situations avec des gestes rudimentaires et il est impossible de bien communiquer avec pour exprimer tous ses besoins. Toujours selon des spécialistes, communiquer avec un enfant fait appel sans s'en rendre compte à 2000 mots. Cela veut aussi dire que pour que les parents puissent « signer » avec leurs enfants sourds, il leur faudrait 2000 signes. Ce faisant, la difficulté d'apprendre la langue des signes pour un entendant qui a déjà sa langue fait que les sourds sont toujours en déficit de langue. L'apprentissage de la langue des signes et sa pratique se font sur des années. Au CVT selon la présidente du comité surdité de SHC, on n'en est qu'à 200 mots pour le moment. Avec les signes, il y a la facilité d'appropriation et la rapidité dans les échanges. Ce qui est problématique avec la langue des signes c'est d'une part l'acquisition de la langue écrite (transcription écrite d'une langue orale) et d'autre part la nécessité pour l'enfant sourd d'avoir des interlocuteurs compétents en langue des signes.

Mutualiser les deux approches devrait permettre aux EDA de comprendre plus facilement ce qui se dit via la langue des signes en compensation de ce qui leur échappe avec la lecture labiale, puis de pouvoir échanger avec des signes ou transcrire à l'écrit ce qu'ils ont entendu ou compris via les signes ou la lecture labiale.

### **La formation des enseignants et le renforcement de capacités des partenaires**

L'organisation de la formation des enseignants des classes inclusives et transitoires est désormais rodée et apparaît tout à fait adaptée au contexte. Le couplage « formation initiale et continue » via les CAP est aussi une bonne pratique à relever même si l'on constate que les nouveaux enseignants des écoles inclusives auraient besoin d'une formation initiale plus longue.

SHC a réalisé plus de formations que prévu initialement et a touché un public plus large. Ce focus sur les formations complémentaires nécessaires aux partenaires pour assurer la pérennité des actions et le développement de leurs activités indépendamment de SHC est aussi une bonne pratique compte tenu des profils et des trajectoires professionnelles des acteurs concernés.

### **Intégration des dimensions transversales genre et environnement**

S'agissant de la sexe spécificité, le programme n'a pas fait de différence entre les garçons et les filles dans la prise en charge pédagogique, quoiqu'il dispose d'indicateurs sexe-spécifiques. Les indicateurs d'accès montrent que les filles scolarisées représentent presque 45% des EDV scolarisés, ce qui est une bonne performance. Ces résultats sont également une preuve du travail d'identification et d'information des équipes du projet, basé sur le principe que les garçons comme les filles handicapées visuelles doivent avoir les mêmes chances d'aller à l'école que les autres enfants. Si le pourcentage de filles scolarisées est moindre que chez les garçons, c'est qu'au niveau des familles il y a une plus grande réticence à envoyer sa fille dans une famille d'accueil que pour les garçons.

---

<sup>10</sup> Il n'y en a pas comme un son (oral) qui a son correspondant écrit

Un point focal genre a été désigné au sein de l'équipe projet INEFJA. Cette personne a bénéficié de formations par *Le Monde selon les femmes*. Le diagnostic réalisé par le partenaire local de *Le Monde selon les femmes* dans le cadre de la synergie, a été décevant et n'a pas permis d'aboutir à l'élaboration d'un plan d'actions genre spécifique au projet d'intervention comme espéré. Afin de renforcer la dimension genre du programme, SHC et l'INEFJA ont rejoint la synergie genre du CSC Sénégal. Dans le prochain programme, une collaboration est prévue avec l'ONG Plan pour la mise en place de cellules « genre » inclusives partant de Thiès. Par ailleurs, la question genre est également abordée dans le cadre des gouvernements scolaires des écoles inclusives. Dans la prise en compte des besoins des filles, la gestion de la période menstruelle pourrait être importante. Le programme aurait pu mettre en place un dispositif de sensibilisation des filles sur cette question et de mise à leur disposition de kits d'hygiène.

La dimension environnement a été prise en compte dans le programme où les écoles ont été aménagées avec des poubelles et des espaces verts. Dans le cadre du programme *Ecole verte et école propre* lancé en 2020, les élèves de plusieurs écoles ont monté des clubs et brigades sur l'environnement qui ont changé le décor des écoles inclusives (ramassage des ordures, reboisement de plantes ombragées et embellissement des devantures, au point que l'IA de Saint-Louis a voulu généraliser l'initiative dans toutes les écoles. Cette initiative lancée avec la participation et l'appui des services déconcentrés de l'hygiène, de l'environnement et des Eaux & Forêts a permis entre autres, l'amélioration des enseignements et apprentissages par des leçons de vie et du jour.



*Espace vert à l'école Boly Diaw de Saint Louis*



A Ziguinchor, grâce à la collaboration avec Development In Garden (DIG), une organisation spécialisée dans le domaine de jardin scolaire et hospitalier, le potager scolaire initié par le formateur du projet SHC/INEFJA dans l'école pilote en 2019 a connu une extension et une variété de cultures. Ce potager connaît un engouement de la part notamment des parents qui viennent s'approvisionner en *artémisia*. Il est géré sous la supervision d'une EDV scolarisée à l'école.



*Jardin potager à l'école Alioune Badara Diallo de Ziguinchor à partir duquel la cantine scolaire s'approvisionne*

Des activités de sensibilisation à l'hygiène, à la propreté ou à la gestion des déchets en milieu scolaire ont permis l'organisation dans chaque région d'une journée de nettoyage des écoles et des environs intitulée *Cleaning Day*, l'élaboration et la distribution d'affiches pédagogiques sur l'environnement, la propreté et l'hygiène en milieu scolaire, la distribution de laves mains au moment de la crise du Covid 19, la mise à disposition de poubelles et de matériel de ramassage des ordures aux écoles, la mobilisation des parents d'élèves dans des actions de nettoyage des classes, etc.

Enfin la dimension environnementale a été intégrée au niveau des constructions scolaires par l'intégration d'une clause spécifique sur le respect de l'environnement dans les contrats signés avec les entreprises et fait l'objet d'une prise en compte dans le choix des écoles inclusives.

Quoique le projet ne dispose pas d'une politique « Environnement » spécifique et qu'au niveau de certaines écoles, certaines activités (embellissement et ramassage des ordures) n'ont pas été poursuivies, au niveau opérationnel les préoccupations environnementales sont largement intégrées de façon transversale.

Dans le cadre du nouveau programme, ces préoccupations ont déjà été prises en compte pour que les problématiques du genre et de l'environnement soient systématiquement prises en compte. Une étude sur le genre et le handicap est prévue afin d'intégrer par la suite une approche genre contextualisée dans les modules de formation des enseignants inclusifs.

### **Les activités périscolaires**

Des activités périscolaires (sportives, à visée environnementale, création de jardins scolaires) ont été réalisées durant le programme. En effet, ce sont des enfants qui généralement sont isolés dans les foyers et dans la communauté. Ces activités leur permettent de se libérer et parfois d'exprimer leur potentiel. Le voyage d'échanges d'expériences des EDV de Ziguinchor à Thiès les a énormément marqués. De même que les séances de baignade organisées ces dernières années dans la région. Les manifestations culturelles organisées au profit des EDV à Thiès et à Ziguinchor par exemple participent à révéler des talents d'artistes (danseurs, rappeurs,



musiciens, etc.) parmi les EDV. Les activités sportives telles que le cécifoot ou de vélo motricité sont aussi très appréciées par les EDV. Elles jouent un rôle important pour l'épanouissement des EDV qui en demandent encore plus.

### **Le suivi-évaluation**

Les outils mis en œuvre dans le cadre du dispositif de suivi-évaluation (DSE) sont tout à fait remarquables et pertinents au regard des exigences de la DGD. Une culture de l'évaluation s'instaure au fil du temps au niveau des partenaires, qui n'ont pas l'habitude de suivre leurs activités de cette manière, ni d'apprécier les résultats, effets et impacts de leurs actions.

Au-delà de la dimension *redevabilité* du suivi-évaluation, ces outils permettent et permettront aux 3 partenaires techniques principaux (INEFJA, CVT et LC) de justifier et d'argumenter auprès des pouvoirs publics et des PTF de la qualité de leurs interventions et d'améliorer le dispositif d'intervention.

### **L'apport des anciens EDV scolarisés à l'insertion des nouveaux**

Il a été constaté que les anciens EDV restaient très attachés à leur école primaire qu'ils continuaient de fréquenter lors de leur temps libre, prenant sous leurs ailes les nouveaux élèves pour les rassurer et les accompagner durant cette période d'adaptation. Ils jouent ainsi un rôle important dans l'insertion des nouveaux. A Thiès par exemple, les « *success stories* » de certains anciens élèves<sup>11</sup> de l'INEFJA aident à renforcer la confiance des nouveaux en la capacité du système à les placer sur le chemin de la réussite. A Ziguinchor, les anciens qui sont au collège ou en quête d'emploi passent une bonne partie de leurs journées à leur école de formation avec les nouveaux. Ils les réconfortent et leur permettent de dissiper leurs craintes. Il a été noté également, une formation dispensée par un ancien pour permettre aux EDV d'utiliser les téléphones et de communiquer sur les réseaux sociaux. Les anciens qui sont actuellement au collège aident les plus jeunes à faire leurs exercices par moment. Même si ces initiatives restent pour l'instant informelles, elles ont participé à l'intégration des nouveaux EDV.

### **Initiatives locales**

Quelques initiatives individuelles et collectives ont permis au projet de mieux consolider les acquis. Il s'agit au niveau local, de la recherche de partenariats ou de mécènes d'une part et du plaidoyer en faveur de la prise en charge des besoins des EDS d'autre part.

Il a été constaté que les partenariats locaux étaient nombreux et diversifiés pour contribuer à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dont entre autres :

- L'association des femmes de l'OLAC à Saint Louis qui distribue chaque année à l'occasion de la journée du 8 mars des feuilles braille, des kits d'hygiène ou alimentaires ;
- L'Association vélo passion de Ziguinchor qui assure le transport des EDV ;
- DEEP Développement à Ziguinchor qui encadre la mise en place de jardins potagers dans les écoles inclusives ;
- A Thiès et Saint-Louis, des anciens élèves des écoles inclusives organisent des cérémonies de remise des prix ou des cours de renforcement.

Certains actes désintéressés pour leurs porteurs ont également été très importants dans la prise en charge des besoins des EDS. C'est par exemple des voisins ou des enseignants qui sur le chemin de leur travail accompagnent des EDV. C'est l'exemple des femmes bénévoles qui se chargent du nettoyage des salles de

---

<sup>11</sup> Ce modèle consistant à inviter les anciens pensionnaires à témoigner sur leur parcours et leurs expériences est appelé au sein de l'INEFJA *présentation de modèle de réussite sociale (PMRS)*

classe transitoires et des toilettes des EDV. On peut également citer cette bénévoles à Ziguinchor qui se charge de la préparation des repas pour les EDV.

Ces pratiques assimilables au financement participatif de la scolarisation des EDS est sont à encourager et ont participé à consolider les acquis.

Quant au volet plaidoyer, il a été noté que certains membres de l'équipe de projet de l'INEFJA ainsi que des EDV ont rédigé une note de plaidoyer. Des membres n'ont eu de cesse lors des manifestations ou lors de leurs rencontres avec des personnes influentes, de parler des EDV, de ce qui se fait et de leurs besoins en prise en charge de leur scolarisation. Il en est de même pour certains EDV à Ziguinchor qui ont profité d'une manifestation culturelle pour faire un plaidoyer à l'endroit du Maire.

## Points d'amélioration et questions d'approfondissement

### Appropriation du modèle d'inclusion par les classes transitoires

Ce programme expérimental se distingue des approches préconisées par les autres intervenants en matière de scolarisation des EDS. Sans pour autant être exhaustifs, nous avons relevé les avantages et inconvénients des trois approches observées au Sénégal.

Tableau n°6 : Avantages et limites des différents dispositifs éducatifs existants pour les EDS

Dispositifs	Avantages	Inconvénients
<b>Enseignement spécialisé</b>	Permet aux EDS d'avoir un encadrement qui répond parfaitement aux besoins de leur handicap.	-Les EDS ne sont pas intégrés dans la société ; -Coûts importants de construction et d'équipement d'écoles dédiées ; -Scolarisation non certifiante car les programmes ne sont généralement pas conformes aux curricula du ministère.
<b>Enseignement inclusif direct</b>	-Permet aux EDS d'étudier en même temps que les autres (si les enseignants et les élèves maîtrisent le braille pour les EDV et la langue des signes pour les EDA) ; -Facilitation à terme de l'insertion des EDS dans la société au même titre que les autres enfants (si la société met en place les adaptations dont ils ont besoin) ; -Budget requis moins important car l'inclusion se fait dans des classes déjà fonctionnelles.	-Durant la première année de de de scolarisation, l'EDS doit acquérir des compétences supplémentaires (apprentissage du braille, de la mobilité...) et en même temps suivre le programme comme les enfants non déficients. -Nécessite pour les EDA, un travail important de reprise des matières après l'école, au vu de leur déficit linguistique
<b>Inclusion à partir des classes transitoires</b>	-Permet aux EDV de développer leur orientation mobilité, de maîtriser le braille et de se sociabiliser avec des enfants dit ordinaires ; -Les résultats scolaires sont globalement meilleurs que pour les enfants en inclusion directe.	-Coût plus élevé car pour chaque école pilote, une salle de transition ainsi qu'une salle de transcription devront être construites et équipées -Contraintes d'hébergement pour les enfants devant intégrer la classe transitoire

	- L'inclusion sociale au sens large est facilitée par le passage en classe transitoire (période d'adaptation)	
--	---	--

Source : les auteurs

Bien que n'ayant pu, faute de temps, analyser en détail le cout-bénéfice de chaque option, le choix de l'inclusion via des classes transitoires nous semble le plus à même de contribuer à l'épanouissement des EDV et de garantir des résultats scolaires remarquables sources de motivation et de reconnaissance pour ces enfants. Mais il se pose le problème de sa modélisation et de la capitalisation des expériences, à présenter aux autorités pour sa validation et son extension à l'échelle nationale.

### **Elargissement de l'offre d'éducation**

Les résultats au primaire des EDV sont tout à fait remarquables et génèrent des attentes fortes des enfants et de leurs familles en termes de poursuite de leur scolarité et de formation professionnelle leur garantissant une inclusion socioéconomique. L'offre de scolarisation au collège ou au sein d'un organisme de formation professionnelle n'est pas encore systématisée et questionne SHC et ses partenaires sur les stratégies à mettre en place pour assurer la continuité de l'offre d'éducation.

### **Formation des nouveaux enseignants inclusifs et effectifs pléthoriques**

Un suivi des enseignants est organisé par les formateurs de l'INEFJA, via des visites au sein des établissements, les activités de remédiation des CAP, la création de groupes WhatsApp. Mais la prise en charge pédagogique d'une classe inclusive reste compliquée pour ces « jeunes » enseignants inclusifs qui doivent aussi coordonner la production des supports en braille en lien avec l'école pilote qui abrite les salles de transcription. La difficulté est d'autant plus manifeste que ces derniers ont reçu une formation initiale d'une courte durée. Elle s'exacerbe lorsque la classe a un effectif pléthorique d'élèves à suivre. Il se pose très souvent le problème de différence de « capacité » à gérer les EDV entre tenant de classes transitoires (généralement expérimentés ou appuyés par le formateur) et les classes inclusives tenues par des enseignants nouvellement formés. Des réflexions pour garantir une bonne qualité d'enseignement selon les types de classe et les enseignants doit être menée.

### **Statut des enseignants spécialisés**

Malgré la surcharge de travail par rapport à l'enseignant classique et leurs compétences spécifiques en matière de pédagogie inclusive et de maîtrise du braille, les enseignants des EDV n'ont pas encore la reconnaissance de leur ministère de tutelle. Lors des demandes de mutation, certains enseignants vérifient que les écoles demandées ne sont pas inclusives, d'autres titulaires d'une classe inclusive mais démotivés demandent leur mutation qui est refusée par l'IA. Cette non reconnaissance de l'effort spécifique et des compétences supplémentaires nécessaires pourrait à terme limiter la mise à l'échelle de ce modèle de scolarisation inclusive. Le MEN s'est nettement opposé à l'octroi d'une prime aux enseignants des classes inclusives dès le début du projet, avançant que le dispositif ne serait pas soutenable financièrement. Les seuls qui pourraient bénéficier d'une prime sont les enseignants des classes transitoires. Une réflexion est à mener avec les partenaires pour identifier avec le MEN des pistes de reconnaissance et de valorisation non pécuniaires.

### **Dynamiques partenariales**

La relation entre SHC et l'INEFJA nous apparaît comme exemplaire, consolidée au fil du temps et s'ajustant en permanence en fonction de l'évolution des activités et des points d'attention signalés. Cependant, l'intégration de deux nouveaux partenaires en cours de programme et l'élargissement de la mission de SHC aux EDA va modifier les équilibres et les enjeux vis à vis des pouvoirs publics. Les deux nouveaux partenaires, l'un public l'autre privé n'ont pas encore acquis cette culture partenariale et pourraient ne pas trouver leur place au sein de cette nouvelle dynamique. A titre d'exemple, la justification de certaines dépenses conformément aux exigences du bailleur et de SHC pose souvent problème à un des deux nouveaux partenaires qui ne sait pas comment le faire face à des fournisseurs sans organisation administrative. Ces limites questionnent sur la feuille de route « conjointe » qu'il reste à formaliser pour définir une vision partagée et des plans d'actions concertés.

## **Communication de SHC**

Le champ d'intervention de SHC nécessite de la communication à plusieurs niveaux. La communication interne entre les partenaires est multiforme et dynamique (missions, réunions en visio, partage des outils de suivi, ...) Avec les communautés locales, la communication fonctionne bien, de façon informelle, grâce au maillage et réseaux d'acteurs initiés par l'INEFJA. Cependant la communication au niveau national pour diffuser les bonnes pratiques, mobiliser les pouvoirs publics et échanger avec les autres acteurs intervenant dans le domaine du handicap pose problème au sein de SHC. Un questionnement sur l'élaboration d'une véritable stratégie de communication semble opportun compte tenu des nombreux résultats positifs de cette phase expérimentale d'inclusion scolaire des EDS.

## **Suivi-évaluation**

Les outils de S/E mis en place sont tout à fait adaptés aux besoins de suivi et sont de qualité par rapport au cadre logique et à la ToC du programme. Cependant ils génèrent un surcroît de travail pour les partenaires. L'INEFJA sollicite un renfort en RH pour coordonner la production le traitement et l'analyse des données. Pour LC, le suivi/évaluation est pour l'instant assuré par un membre bénévole de l'assemblée générale des Cajoutiers et pour le CVT par SHC. Un questionnement sur la place de la fonction S/E au sein des partenaires pourrait être initié pour trouver des réponses pérennes en termes de compétences, de charge de travail et d'exploitation des connaissances produites grâce à ces outils de qualité.

## **Structuration des associations de parents des EDS**

La création d'associations de parents des EDS et parfois leur formalisation auprès des autorités ont été réalisées durant le programme et très appréciées par toutes les personnes interrogées. L'objectif de ses membres est de mutualiser leurs efforts pour la prise en charge des besoins des EDS. Il a été constaté que la plupart de ces associations sont en léthargie ou en situation de structuration, si bien qu'elles ne jouent pas encore pleinement leur rôle. Quoique dans certaines régions comme à Ziguinchor, un travail d'accompagnement de ces structures ait démarré, il gagnerait à être généralisé. La structuration et le fonctionnement de ces associations pourraient être formalisés pour clarifier leur rôle :

- Sensibilisation de la communauté
- Générer des ressources via des AGR pour contribuer à la prise en charge pérenne des EDS,
- Interagir avec l'APE de l'école inclusive...

Ainsi, il existe un fort potentiel pour développer cet axe de structuration des écoles inclusives mais les initiatives restent pour l'instant ponctuelles ne s'inscrivant pas dans la durée. D'autre part, la juxtaposition d'association de parents d'EDV et des APE traditionnelles dans des écoles qui se veulent inclusives peut produire un effet contraire à la vision. Il se pose la question de savoir si une seule entité bien représentative ne serait pas mieux à même de d'assurer le rôle dévolu à ces associations. Une capitalisation de toutes les initiatives permettrait de lancer une réflexion sur la modélisation de la structuration des écoles inclusives et sa pérennisation en intégrant la question du financement de ces activités.

## **Utilisation de la langue des signes**

Dans le domaine de la surdité, les deux partenaires de SHC dans le cadre du programme utilisent la langue des signes. L'utilisation de la langue des signes dans ces deux structures se heurte   la problématique de l'intégration de signes locaux pour une meilleure adaptation au contexte (la question de l'harmonisation de la langue des signes au Sénégal est centrale). Au CVT, des réflexions dans ce sens sont en cours. A l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN), une chercheuse linguiste a mené quelques initiatives de répertoriage de quelques signes du pays mais son projet de recherche n'a pas encore été financé par l'Etat. Son objectif est de faire ce travail et de rassembler toutes les OPH des différentes régions pour les amener   s'accorder sur des signes qui feront l'objet d'une demande de codification. Une codification de cette langue serait bénéfique   la

généralisation du modèle d'enseignement et à l'insertion sociale des EDA mais il se pose la question du portage du leadership de ce projet entre plusieurs parties prenantes (ONG spécialisées, chercheurs, OPH, Etat, etc.)

### **Pari de l'implication des collectivités territoriales**

A part quelques cas récurrents comme le Maire de Saint Louis (Président de la Fondation Henry Jay) qui octroie une subvention de 500 000 FCFA au profit des EDV, un Maire de Thiès Nord qui en distribuant des fournitures a ajouté des feuilles braille, et quelques autres cas rares, le soutien des collectivités territoriales est inexistant. Malgré quelques initiatives portées l'INEFJA, des écoles pilotes ou des IA, le constat est qu'une bonne partie des maires ne connaît pas l'existence des classes inclusives ou si c'est connu de certains, les enjeux ne sont pas bien cernés. Pourtant l'éducation et tant d'autres domaines connexes à la prise en charge des EDV sont des compétences qui leur ont été transférées. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur l'approche de communication et de sensibilisation à leur égard. Il faudra réfléchir sur comment concevoir un plan de sensibilisation/plaidoyer fort envers ces autorités locales.

### **Continuité de la communication ou de l'apprentissage des EDS à la maison**

Les EDV une fois chez eux doivent s'exercer au même titre que les élèves voyants mais pour ce faire, ils ont besoin d'être suivis. Quelques agents du projet assurent ponctuellement cette tâche. En l'absence de ces derniers que feraient les EDV ? Qui dans les maisons peut les aider à surmonter des difficultés quand ils s'exercent ?

Il serait donc important dans une perspective de prolongement de l'inclusion jusque dans les conditions d'études dans les foyers de faire en sorte qu'au moins une personne de l'entourage de l'enfant sache lire et écrire en braille. Des activités de formation des parents/tuteurs ou membres des familles des EDV ont déjà été entamées mais elles ne sont pas poursuivies pour le moment. Il se pose la question de savoir comment faire en sorte que les EDV aient le plus d'interlocuteurs dans la maison sur les questions d'études.

Pour les EDA, le choix de la stratégie d'enseignement par la langue des signes a une contrainte relative au développement de cette langue. Si les EDA ne peuvent communiquer avec cette langue qu'à l'école entre eux ou avec les enseignants, il se pose un problème de déficit de communication chez eux. Les membres de la communauté ne comprenant pas la langue des signes, les EDA risquent d'être sans langue hors de l'école car les mimes ne permettent pas d'exprimer tous les besoins. L'élargissement de l'espace de communication des EDA par un plus grand nombre de personnes compétentes en langue des signes reste un défi.

### **Prise en charge socio médicale des EDS**

Malgré les bonnes intentions des textes de politiques publiques en matière de prise en charge socio médicale des handicapés généralement, il faut reconnaître que leur effectivité pose un réel problème. D'abord la carte d'égalité des chances qui devrait permettre aux handicapés de bénéficier d'un package de services dont le transport et la santé est difficilement accessible dans les régions. Les Centres de Promotion et de Réinsertion Sociale (CPRS) et les associations locales d'aveugles font des efforts pour que les handicapés en bénéficient mais il y a des lenteurs considérables qui sont notées. Les quelques handicapés dans les régions d'intervention qui ont obtenu cette carte, se rendent à l'évidence qu'ils ne peuvent pas bénéficier des services parce que pour la santé par exemple l'Etat tarde à rembourser les prestataires. Des réflexions pour pallier à la non effectivité de ce service de l'Etat doivent être menées pour soulager autant que possible les EDS.

## 4. Conclusions et recommandations

Il convient de rappeler le contexte particulier de mise en œuvre de ce programme. La seconde moitié de la phase d'exécution des activités s'est déroulée dans un contexte de pandémie qui a provoqué la fermeture des écoles pendant de nombreux mois et limité les déplacements. Ces conditions sanitaires ont impacté le suivi des enseignants et à la marge les formations programmées. Il nous semble important de souligner la mobilisation des équipes de l'INEFJA et de tous les partenaires locaux et institutionnels qui ont dû, dans l'urgence, chercher des alternatives aux activités en présentiel des EDV scolarisés (braille à la maison) mais aussi pour accompagner les familles les plus précarisées par cette situation.

Un autre élément de contexte à rappeler concerne, à partir de 2020, l'intégration dans le programme de deux structures, l'une publique et la seconde associative intervenant, de façon différente, dans le domaine de la scolarisation des enfants déficients auditifs (EDA). Le champ d'action de SHC au Sénégal, c'est donc élargi aux enfants déficients sensoriels.

### 4.1. Synthèse de l'analyse des critères du CAD/OCDE

En lien avec les critères du CAD, nous avons résumé ci-dessous les éléments d'analyse détaillés, présentés dans ce rapport et « apprécié » sur une échelle de 1 à 5 le niveau de satisfaction en fonction des éléments d'information recueillis durant la phase de terrain et au regard des ressources documentaires mises à disposition.

**Notation** : 5 Très satisfaisant (TS) : pas de lacunes ; 4 Satisfaisant (S) : lacunes mineures ; 3 Modérément satisfaisant (MS) ; 2 Modérément Insatisfaisant (MI) : des lacunes importantes ; 1 insatisfaisant (I) : problèmes majeurs.

#### Cohérence

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Cohérence interne de l'intervention</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence du choix de poursuivre et développer l'accompagnement de l'INEFJA comme unique structure de référence dans le domaine de la scolarisation des EDV ;</li> <li>- Cohérence dans la saisie de l'opportunité d'intégrer le CVT dans le programme, à la suite d'un précédent accompagnement dans le domaine de l'appareillage ;</li> <li>- Cohérence dans la saisie de l'opportunité d'intégrer LC dans le programme, comme structure privée expérimentée dans la scolarisation des EDA dans une zone non couverte par le CVT ;</li> <li>- Nombreuses possibilités de mutualisation des expériences et savoir-faire entre les partenaires ;</li> <li>- Prise en compte limitée des besoins, principes et modes de fonctionnement du CVT et LC lors de la reformulation du programme ;</li> <li>- Interactions encore limitées entre les trois partenaires depuis l'intégration du CVT et LC de 2020 à 2021.</li> </ul>					
<b>2- Cohérence externe de l'intervention</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complémentarité avec les autres acteurs (HI et SS) en termes de types de handicap pris en charge et de modalités d'intervention ;</li> <li>- Cohérence dans le positionnement géographique afin d'éviter d'intervenir dans les mêmes régions.</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des interactions remarquables avec les autres acteurs au niveau local par exemple à Ziguinchor, Saint Louis et Thiès ;</li> <li>- Faiblesse des interactions avec les autres acteurs au niveau national.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 4 / 5 (Satisfaisant)</b>					

#### Effacité

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Taux d'atteinte des OS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre d'enfants déficients sensoriels bénéficiaires supérieurs aux prévisions</li> <li>- Très bons résultats scolaires des EDS dans les 5 régions d'intervention ;</li> <li>- Très bons taux de réussite (passage en classe supérieure) des EDV.</li> </ul>					
<b>2- Taux de réalisation</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bon niveau d'aménagement et d'utilisation des locaux scolaires pour l'enseignement des EDS ;</li> <li>- Très bons niveaux de satisfaction des enseignants des classes transitoires et des élèves sur les infrastructures et le matériel didactique fourni ;</li> <li>- Nombre d'acteurs pédagogiques ayant acquis de nouvelles compétences pour l'encadrement des enfants déficients plus important que prévu (+ 60%)</li> <li>- Pourcentage d'enseignants spécialisés formés aptes à dispenser un enseignement de qualité, légèrement en deçà des attentes du fait de la pandémie ;</li> <li>- L'ensemble des enfants malvoyants dans les classes transitoires a bénéficié d'une consultation ophtalmologique à la rentrée scolaire ;</li> <li>- Très bons taux d'EDV dont l'entourage les soutient avec satisfaction ;</li> <li>- Pourcentage d'enfants sourds du CVT qui ont bénéficié d'au moins une audiométrie durant le programme, légèrement en deçà des attentes suite à la vacance du poste d'ORL ;</li> <li>- Nombre de domaines de gestion auxquels les partenaires ont été renforcés ou on fait l'objet de mise en place d'outils de qualité, largement supérieur à la prévision ;</li> <li>- Nombre de technologies adaptées pour la prise en charge des EDV utilisées dans le cadre du projet, supérieur aux prévisions ;</li> <li>- Mais l'effectif volontairement réduit du personnel du projet occasionne une surcharge de travail avec un risque de <i>burn out</i> ou de démotivation sur la durée.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 4,5 / 5 (Très satisfaisant)</b>					

#### Impacts

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Sur les EDS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meilleur sens de l'orientation et de la mobilité des EDV ;</li> <li>- Capacité des EDV à réaliser des travaux domestiques ;</li> <li>- Appétence des EDV pour les études ;</li> <li>- Intégration sociale des EDV.</li> </ul>					
<b>2- Sur l'entourage des EDS</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meilleure sociabilisation des élèves voyants fréquentant les mêmes classes et écoles que les malvoyants ;</li> <li>- Meilleure compréhension de la déficience visuelle par les membres de la famille qui savent comment agir avec les EDV ;</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Au sein des familles et de la communauté, il y a l'espoir d'une réussite professionnelle pour les EDV ;</li> <li>- Les cas de stigmatisation sont devenus moins fréquents dans la société.</li> </ul>					
<b>3- Sur les partenaires et les écoles pilotes et inclusives</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renforcement des capacités des acteurs pédagogiques de l'INEFJA en braille et en pédagogie spécialisée ;</li> <li>- Amélioration de la qualité des enseignements du CVT à travers la formation des enseignants en langue des signes et l'expérimentation de cette méthode couplée à la verbo tonalité ;</li> <li>- Amélioration de la qualité des enseignements à l'EISEC à travers la formation reçue en langue des signes et celle sur la pédagogie spécialisée pour la tenue d'une classe inclusive ;</li> <li>- Qualité de l'enseignement moindre dans les classes inclusives tenues par des enseignants nouvellement formés avec un nombre d'heures faible ;</li> <li>- Qualité de l'enseignement moindre dans les classes inclusives avec un effectif pléthorique.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 4,33 / 5 (Très satisfaisant)</b>					

#### Pertinence

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Pertinence du dispositif technique et des innovations stratégiques du programme</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'introduction d'une classe transitoire est pertinente d'un point de vue expérimental car offrant des perspectives nouvelles ;</li> <li>- La classe transitoire est pertinente car elle permet l'initiation de l'EDV à la méthode braille et le prépare à son adaptation dans son nouvel environnement ;</li> <li>- La formation continue des enseignants tenant de classe inclusive via les cellules d'animation pédagogique a été une innovation pertinente permettant des partages d'expériences ;</li> <li>- L'ouverture des classes inclusives de l'EISEC est pertinente car elle permet l'inclusion des malentendants ;</li> <li>- Le couplage de la langue des signes à la verbo tonalité est très pertinent pour améliorer la qualité des enseignements au CVT ;</li> <li>- Le recours à une équipe audio médicale au CVT est pertinent car elle permet une meilleure prise en charge de la déficience auditive.</li> </ul>					
<b>2- Pertinence du dispositif institutionnel d'accompagnement des acteurs stratégiques</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les appuis techniques et financiers à l'endroit de l'INEFJA et des écoles pilotes et transitoires sont pertinents car permettant car nécessaires pour un bon déroulement de l'intervention ;</li> <li>- L'accompagnement des familles des EDS est pertinent car palliant au déficit d'information et permettant la prise en charge des besoins des enfants.</li> </ul>					
<b>3- Pertinence par aux politiques nationales</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le programme est pertinent car s'alignant à la loi n° 2009-30 du 2 décembre 2009 a autorisé la ratification de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées ;</li> <li>- Le programme est pertinent car en phase avec la Loi d'Orientation Sociale (LOS) pour la promotion et la protection des droits des Personnes handicapées votée le 26 mai 2010 ;</li> <li>- Le programme est en phase avec le Programme pour l'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET-EF 2013-2025)</li> </ul>					
<b>4- Pertinence par rapport aux ODD et au CSC</b>					



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le programme est pertinent car s'alignant à la cible 7 du Cadre Stratégique Commun ;</li> <li>- Le programme est en phase avec les priorités de la coopération belge ;</li> <li>- Le programme est pertinent car en phase avec la première modalité de mise en œuvre de l'ODD 4 ainsi qu'avec sa cible 5.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 5 / 5 (Très satisfaisant)</b>					

## Efficiences

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Allocation budgétaire</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le coût moyen par élève partant de toutes les dépenses y compris les investissements sur les 5 ans est de 4 667 euros ;</li> <li>- Le coût moyen par élève (hors investissements) sur 5 ans est de 3 208 euros pour un effectif de 135 élèves scolarisés.</li> </ul>					
<b>2- Coût de la gestion des ressources humaine du programme</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mise à disposition de plusieurs personnes par le MEN pour la gestion du volet cécité du programme et l'intervention dans les écoles publiques entraînent des gains d'efficacité ;</li> <li>- Mobilisant un effectif limité de ressources humaines, le programme a obtenu des résultats probants ;</li> <li>- Un renforcement des RH permettrait d'optimiser les résultats obtenus et de développer un plaidoyer efficace auprès des pouvoirs publics (centraux et collectivités territoriales) ;</li> </ul>					
<b>3- Coût de la gestion partenariale</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'équipe administrative assurant ponctuellement la coordination en sus de toute la gestion du volet cécité du programme au Sénégal est surchargée et ne peut dégager suffisamment de temps pour agir auprès des services centraux du MEN et du MSAS, ce qui lui ferait gagner en visibilité et en influence ;</li> <li>- L'organisation du travail du projet engendre des coûts de coordination et de supervision des tâches effectuées par les différents partenaires mais qui sont supportés par SHC siège et non par le programme.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 4/ 5 (Satisfaisant)</b>					

## Durabilité

Points d'appréciation	5	4	3	2	1
<b>1- Durabilité sociale</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les communautés proches des écoles pilotes et inclusives sont désormais convaincues que les EDS peuvent aller et réussir à l'école ;</li> <li>- Ce changement de perception est acquis durablement et devrait s'étendre au gré des interactions avec d'autres communautés éloignées des villages actuels d'intervention.</li> </ul>					
<b>2- Durabilité technique</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'INEFJA dispose des ressources humaines qualifiées (certains ont été formés avant le programme DGD 2017-2021) pour continuer la formation des enseignants ;</li> <li>- Les enseignants de l'EISEC sont motivés et développent des compétences en langue des signes ;</li> </ul>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants du CVT compétents en verbo tonale sont motivés car percevant le couplage avec la langue des signes comme moyen de facilitation de leurs enseignements ;</li> <li>- Le renouvellement par l'Etat de certains départs au CVT connaît des lenteurs.</li> </ul>					
<b>3- Durabilité financière</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le paiement des salaires et autres charges de fonctionnement de l'INEFJA est assuré par le MEN ;</li> <li>- La prise en charge des salaires et autres charges de fonctionnement est garantie par l'Etat sénégalais ;</li> <li>- Le financement de la formation continue des enseignants du CVT en langue des signes pose problème en cas de retrait de SHC ;</li> <li>- La prise en charge (transport, collation, suivi des élèves à la maison, etc.) des EDV pose problème en cas de retrait de SHC ;</li> <li>- Le modèle économique de l'association LC permet la couverture des charges de l'EISEC.</li> </ul>					
<b>Note Globale : 4,33 / 5 (Très satisfaisant)</b>					

En synthèse, la grande majorité des objectifs opérationnels fixés ont été atteints voire dépassés malgré des ressources humaines en nombre limité. Le manque de temps ne leur permet pas de modéliser les avancées du programme pour influencer sur les pouvoirs publics ni formaliser les dynamiques partenariales, la priorité étant donnée, à juste titre, aux activités opérationnelles. L'intervention est globalement durable mais il faudra encadrer la durabilité financière.

#### 4.2. Synthèse sur les bonnes pratiques et les leçons apprises

<b>Avantages et limites des différents dispositifs éducatifs existants pour les EDV et les EDA</b>	Le modèle d'inclusion des EDV à partir d'une classe transitoire facilite leur insertion dans leur nouvel environnement et donne de meilleurs résultats scolaires mais plus coûteux que l'insertion directe
<b>Apports mutuels de la méthode verbo tonale et de la langue des signes pour les apprentissages des enfants sourds</b>	Mutualiser les deux approches permet aux EDA de comprendre plus facilement ce qui se dit via la langue des signes en compensation de ce qui leur échappe avec la lecture labiale, puis de pouvoir échanger avec des signes ou transcrire à l'écrit ce qu'ils ont entendu ou compris via les signes ou la lecture labiale
<b>La formation des enseignants et le renforcement de capacités des partenaires</b>	Les formations initiales et continues des enseignants participent à l'amélioration de la qualité des enseignements et les formations en gestion des partenaires leur donnent des compétences en gestion et suivi des projets.
<b>Intégration des dimensions transversales genre et environnement</b>	Le genre a été pris en compte (presque 45% filles EDV scolarisées) même si la synergie avec LMSF ne s'est pas déroulée comme prévu. La dimension environnement a été prise en compte dans le programme avec plusieurs activités au sein des écoles et dans les quartiers, sans compter son intégration dans les constructions scolaires.
<b>Les activités périscolaires</b>	Des activités périscolaires (sportives, à visée environnementale, création de jardins scolaires) ont été réalisées durant le programme. Elles ont été très appréciées par toutes les personnes interrogées. Elles jouent un rôle important pour l'épanouissement des EDV qui en demandent encore plus.
<b>Le suivi-évaluation</b>	Les outils mis en œuvre dans le cadre du dispositif de suivi-évaluation (DSE) sont tout à fait remarquables et pertinents au regard des exigences de la DGD

	et permettent aux partenaires de suivre les activités, d'apprécier les résultats, et de rendre compte aux parties prenantes.
<b>L'apport des anciens EDV scolarisés à l'insertion des nouveaux</b>	Les anciens EDV sont restés très attachés à leur école primaire qu'ils continuaient de fréquenter lors de leur temps libre, prenant sous leurs ailes les nouveaux élèves pour les rassurer et les accompagner durant cette période d'adaptation. Ils jouent ainsi un rôle important dans l'insertion des nouveaux.
<b>Initiatives locales</b>	Il a été constaté que les partenariats locaux étaient nombreux et diversifiés pour contribuer à trouver des solutions aux problèmes rencontrés (hébergement des EDV, transport scolaire, restauration...). Cette pratique de financement participatif de la scolarisation des EDS est à encourager et a participé à consolider les acquis.

### 4.3. Synthèse sur les points d'amélioration ou de réflexion

<b>Validation du modèle d'inclusion par les classes transitoires</b>	Ce modèle semble le plus à même de contribuer à l'épanouissement des EDV et de garantir des résultats scolaires remarquables sources de motivation et de reconnaissance pour ces enfants. Mais il se pose le problème de sa modélisation et de la capitalisation des expériences, à présenter aux autorités pour sa validation et son extension à l'échelle nationale.
<b>Elargissement de l'offre d'éducation</b>	Les résultats au primaire des EDV sont tout à fait remarquables et génèrent des attentes fortes des enfants et de leurs familles mais l'offre de scolarisation au collège ou au sein d'un organisme de formation professionnelle n'est pas encore systématisée et questionne SHC et ses partenaires sur les stratégies à mettre en place pour assurer la continuité de l'offre d'éducation.
<b>Formation des nouveaux enseignants inclusifs et effectifs pléthoriques</b>	Malgré la formation continue des enseignants via des visites au sein des établissements, les activités de remédiation des CAP, la création de groupes WhatsApp, la formation initiale de courte durée ainsi que les classes pléthoriques rendent difficile le travail des « jeunes » enseignants inclusifs.
<b>Statut des enseignants spécialisés</b>	La surcharge de travail par rapport à l'enseignant classique et les compétences spécifiques en matière de pédagogie inclusive et de maîtrise du braille des enseignants des EDV n'ont pas encore la reconnaissance et la valorisation (même symbolique) de leur ministère de tutelle. Cela est démotivant pour certains des enseignants.
<b>Dynamiques partenariales</b>	L'intégration de deux nouveaux partenaires (avec des trajectoires et profils différents) questionne la feuille de route « conjointe » qu'il reste à formaliser pour définir une vision partagée et des plans d'actions concertés. Toutefois il a été pertinent de les intégrer dans le programme pour porter auprès des pouvoirs publics le plaidoyer pour la prise en charge des EDS en matière d'accès équitable à l'éducation.
<b>Communication interne et externe</b>	La communication au niveau national pour diffuser les bonnes pratiques, mobiliser les pouvoirs publics et échanger avec les autres acteurs intervenant dans le domaine du handicap pose problème. Un questionnaire sur l'élaboration d'une véritable stratégie de communication semble opportun compte tenu des nombreux résultats positifs de cette phase expérimentale d'inclusion scolaire des EDS.
<b>Suivi-évaluation</b>	Les outils de S/E mis en place sont adaptés mais cependant génèrent un surcroît de travail pour les partenaires (l'INEFJA sollicite un renfort en RH pour coordonner la production le traitement et l'analyse des données). Un questionnaire sur la place de la fonction S/E au sein des partenaires pourrait

	être initié pour trouver des réponses pérennes en termes de compétences, de charge de travail et d'exploitation des connaissances produites grâce à ces outils de qualité.
<b>Structuration des associations de parents des EDS</b>	Ainsi, il existe un fort potentiel pour développer cet axe de structuration des écoles inclusives mais les initiatives restent pour l'instant ponctuelles ne s'inscrivant pas dans la durée. D'autre part, la juxtaposition d'association de parents d'EDV et des APE traditionnelles dans des écoles qui se veulent inclusives peut produire un effet contraire à la vision. Il se pose la question de savoir si une seule entité bien représentative ne serait pas mieux à même de d'assurer le rôle dévolu à ces associations.
<b>Langue des signes</b>	L'utilisation de la langue des signes dans ces deux structures se heurte à la problématique de l'intégration de signes locaux pour une meilleure adaptation au contexte. Une codification de cette langue serait bénéfique à la généralisation du modèle d'enseignement et à l'insertion sociale des EDA mais il se pose la question du portage du leadership de ce projet entre plusieurs parties prenantes (ONG spécialisées, chercheurs, OPH, Etat, etc.)
<b>Pari de l'implication des collectivités territoriales</b>	Les maires ne sont pas au rendez-vous de la prise en charge des EDS malgré quelques initiatives portées l'INEFJA, des écoles pilotes ou des IA. Le constat est qu'une bonne partie des maires ne connaît pas l'existence des classes inclusives ou si c'est connu de certains, les enjeux ne sont pas bien cernés. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur l'approche de communication et de sensibilisation à leur égard sur tout que cela fait partie de leurs compétences transférées par l'Etat.
<b>Continuité de la communication ou de l'apprentissage des EDS à la maison</b>	Les EDV une fois chez eux doivent s'exercer au même titre que les élèves voyants mais pour ce faire, ils ont besoin d'être suivis. Les membres de la communauté ne comprenant et n'utilisant pas la langue des signes, les EDA risquent d'être sans langue hors de l'école car les mimes ne permettent pas d'exprimer tous les besoins. Avoir plusieurs personnes au sein des communautés compétentes en braille et en langue des signes devient un défi majeur.
<b>Prise en charge socio médicale des EDS</b>	Malgré l'existence de politiques publiques en matière de prise en charge socio médicale des handicapés généralement, il faut reconnaître que leur effectivité pose un réel problème. Des réflexions pour pallier à la non effectivité de ce service de l'Etat doivent être menées pour soulager autant que possible les EDS.

## 4.4. Recommandations

### Positionnement stratégique de SHC

Au vu des enjeux dans le secteur et pour consolider son leadership dans le domaine, SHC doit opérer un arbitrage et se positionner sur certaines thématiques.

#### Poursuite de la scolarité post primaire des EDS

<b>Recommandation 1 : Développer une composante pour assurer la poursuite des apprentissages post primaire des EDS</b>	
<b>Objectif</b>	Permettre aux EDS de continuer au collège ou de faire une FPT
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Nouer des partenariats avec des centres de FPT</li><li>○ Travailler avec des collèges proches des écoles pilotes</li><li>○ Mutualiser le suivi de ces EDS avec des partenaires techniques et le MEFPAL</li><li>○ Utiliser une partie des équipes des AVS projet pour l'encadrement des EDS au collège</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA, CVT, LC</li><li>○ Autres ONG nationales et internationales</li><li>○ MEFPAL</li></ul>

L'une des finalités ultimes étant l'insertion socioprofessionnelle des EDS, il est nécessaire de les accompagner à minima après le primaire. Sans une offre de spécialité de SHC, le programme doit prévoir des passerelles pour leur intégration post primaire au collège ou dans une FPT. Les expériences de l'INEFJA et du CVT peuvent servir à cet effet.

Ce travail peut également se faire en lien avec les partenaires opérationnels mais aussi techniques (HI et SS), tout comme certains ministères comme le MEFPAL. Il est donc préconisé que SHC de concert avec d'autres acteurs du domaine recherche des solutions pérennes en interne ou en externe pour permettre aux EDS bénéficiaires de poursuivre leur scolarité et/ ou intégrer une formation professionnelle.

#### Langue des signes

<b>Recommandation 2 : Contribuer aux avancées sur le travail de stabilisation de la langue des signes et de sa codification au Sénégal</b>	
<b>Objectif</b>	Accompagner les initiatives en cours autour de la langue des signes
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ S'informer et mettre à la disposition des porteurs d'initiatives ; les processus de codification dans d'autres pays africains comme le Bénin et le Togo</li><li>○ Participer aux réflexions autour du processus</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ CVT, LC</li><li>○ ONG nationales et internationales, OPH</li><li>○ IFAN et autres chercheurs</li><li>○ Direction Nationale de l'Alphabétisation, CNRE</li></ul>

Une langue devant être standardisée pour favoriser sa communication, la meilleure manière d'y arriver serait de passer par sa codification. Pour ce faire, il faudra trouver un accord face à la diversité des signes utilisés dans les différentes régions. Les OPH sont déjà conscientes de ces enjeux mais il y a un autre arbitrage à faire : retenir une langue locale ou une langue internationale en vue de s'ouvrir au monde. Ce processus étant de long terme, SHC ne dispose pas actuellement des ressources humaines pour porter l'initiative. Toutefois, elle peut à minima s'informer et partager aux porteurs éventuels de ces initiatives, l'information sur le processus de codification

dans les pays voisins comme le Bénin et le Togo. Sans jouer un rôle premier, SHC pourrait aussi participer aux réflexions quand elles seront initiées par les acteurs.

### Gestion partenariale et son organisation du travail

Pour donner corps à ces potentielles orientations stratégiques, SHC doit améliorer sa gestion partenariale et son pilotage opérationnel.

#### Gestion de la dynamique partenariale

Recommandation 3 : Organiser la réflexion avec les 3 partenaires sur les enjeux d'une dynamique partenariale renforcée	
<b>Objectif</b>	Optimiser la dynamique partenariale par une approche programme
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concevoir les interventions de chaque partenaire comme un projet en lien avec l'objectif du programme</li> <li>○ Définir un cadre logique pour chaque projet</li> <li>○ Répartir le budget par projet</li> <li>○ Disposer d'une équipe programme qui coordonne et agence les résultats des différents projets</li> <li>○ Organiser des séances de partage des avancées et blocages</li> <li>○ Contextualiser la justification de certaines dépenses</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC</li> </ul>

Dans les collaborations, il est important d'analyser la plus-value partenariale partant des atouts des différents partenaires. Une fois identifiée clairement par les différentes parties, les besoins seront exprimés de sorte à se compléter.

Le constat est que dans ce programme de SHC avec trois partenaires de mise en œuvre, le format n'est pas celui d'une intervention où chacun gère des composantes selon ses domaines de compétence par exemple : un partenaire qui gère la formation des enseignants, un autre qui assure la communication et la mobilisation sociale, etc. Le programme a plutôt été conçu de sorte que chaque partenaire gère un projet bien spécifique à ses expériences précédentes avec juste une innovation à expérimenter. C'est le cas de l'INEFJA spécialisée dans l'éducation des EDV qui expérimente l'inclusion via des classes transitoires, le CVT spécialiste dans la méthode verbo tonale qui teste le couplage avec la langue des signes et l'association LC spécialiste de l'éducation des EDA qui explore la mise en place d'une école inclusive.

Chacune de ces organisations a son vécu, ses pratiques, ses valeurs et une vision qui ne sont pas forcément les mêmes. Ensemble dans un même programme, il faudrait préconiser une gestion par projet, plutôt qu'une gestion globale du programme par composante. La gestion par projet permettrait de mieux prendre en compte les réalités et besoins du partenaire plutôt que de partir d'un référentiel général auquel tous les partenaires du programme doivent se conformer. Trouver ce référentiel commun peut garantir une collaboration efficace et durable mais nécessite un temps d'apprentissage entre les partenaires.

Pour la justification de certaines dépenses dont les fournisseurs de produits ou services ne disposent pas de facture, SHC devra voir avec son bailleur la possibilité d'imprimer une facture au nom du programme que les agents des partenaires pourront utiliser. Cette facture devra comporter à minima la date, le nom du fournisseur, son numéro de téléphone et sa signature.

## Dispositif de Suivi Evaluation

<b>Recommandation 4 : Poursuivre l'amélioration du dispositif de suivi évaluation et de son exploitation comme outil de pilotage et de production de connaissances pour les partenaires</b>	
<b>Objectif</b>	Optimiser le dispositif de suivi évaluation pour l'apprentissage des partenaires
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Automatiser le processus de collecte et de traitement des données pour optimiser le temps et les risques d'erreur de saisie</li><li>○ Privilégier une organisation des matrices qui automatise les traitements à partir des données brutes afin qu'une donnée corrigée soit automatiquement prise en compte dans les matrices récapitulatives</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA, CVT, LC</li></ul>

Le dispositif de suivi évaluation est pertinent et adapté mais il pourrait être plus utilisable et plus utile si d'une part avec l'automatisation du processus de collecte et des récapitulatives et d'autre part en se donnant le temps d'exploiter les données pour produire davantage d'informations et de connaissances.

### Coordination de SHC au Sénégal

<b>Recommandation 5 : Améliorer la qualité de la représentation de SHC au Sénégal</b>	
<b>Objectif</b>	Donner plus de visibilité et d'influence à SHC au Sénégal
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Identifier et mettre en œuvre des activités de communication et de plaidoyer</li><li>○ Renforcer l'équipe de suivi évaluation de l'INEFJA</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA, CVT, LC</li></ul>

L'Assistante Technique de SHC recrutée en février 2022 pourra accompagner le processus de conception d'une politique et d'un plan de communication interne et externe pour accompagner toutes les initiatives de plaidoyer au niveau local et national. Donc des actions seront menées auprès des acteurs locaux (communautés, CT et ONG) et des acteurs nationaux (MEN, MSAS, et autres ministères concernés). Il en est de même pour le volet suivi évaluation qui fait partie de ses attributions.

A défaut de recruter, faute de budget, l'utilisation de stagiaires ou la formation du personnel des équipes administratives peuvent être des alternatives.

Le renforcement de ces deux axes devra permettre à SHC d'avoir une plus grande visibilité et influence au Sénégal dans le domaine de la déficience sensorielle.

### Prise en charge des questions pédagogiques

Dans la mise en œuvre stratégique, un accent doit être porté sur la prise en charge des questions pédagogiques pour garantir tout le temps un enseignement de qualité.

### Formation des enseignants des classes d'inclusion

<b>Recommandation 6 : Améliorer le niveau de formation des enseignants de l'inclusion</b>	
<b>Objectif</b>	Renforcer les capacités des enseignants en tenue de classe inclusive
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Augmenter la durée de la formation initiale</li><li>○ Continuer les activités de formation continue</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA</li><li>○ IA, IEF</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> </ul>
<b>Recommandation 7 : Adapter l'accompagnement des enseignants dans le cas d'effectifs pléthoriques</b>	
<b>Objectif</b>	Augmenter le temps à consacrer aux EDV dans les classes inclusives
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Limiter le nombre d'EDV à scolariser au sein des classes inclusives</li> <li>○ Négocier la mise en œuvre avec les autorités déconcentrées et les directions d'école</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ IA, IEF</li> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> </ul>

Ces recommandations vont permettre un meilleur nivellement de la qualité des enseignements dans les classes inclusives. Les EDV et/ou leurs parents/tuteurs trouveront que la qualité de l'enseignement est aussi bonne dans les autres classes que dans la classe transitoire et que les enseignants accordent assez de temps aux EDV.

A défaut de pouvoir augmenter la durée de la formation initiale, il faudrait prévoir des moments de mise en pratique des apprentissages avec les EDV.

### Structuration et organisation de la base

Le deuxième axe stratégique concerne l'organisation et la mobilisation communautaire pour une auto prise en charge et la réclamation de leurs droits auprès des détenteurs d'obligation.

<b>Recommandation 8 : Structurer les APE pour une meilleure prise en charge des besoins des EDS</b>	
<b>Objectif</b>	Doter les parents/tuteurs d'une instance de prise de décisions
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Appuyer la création d'une APE dans chaque région</li> <li>○ Veiller à une bonne représentativité des parents/tuteurs d'EDS dans le bureau</li> <li>○ Accompagner les APE pour qu'ils puissent être membres des Comités de Gestion des Ecoles en vue de participer aux décisions sur la gestion financière des écoles</li> <li>○ Créer des fédérations d'APE au-delà des régions</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> <li>○ Parents/tuteurs d'élèves</li> </ul>
<b>Recommandation 9 : Appuyer les APE dans la mise en place d'AGR</b>	
<b>Objectif</b>	Augmenter les ressources des APE disponibles pour la prise en charge des besoins des EDS
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veille sur les opportunités d'accompagnement technique et financier</li> <li>○ Mise en relation des APE avec des partenaires techniques et financiers</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> <li>○ Parents/tuteurs d'élèves</li> </ul>

L'idée est d'assurer une bonne représentation des parents/tuteurs des EDS dans le bureau des APE et non de créer des instances à part. Une APE sensible à la question de la prise en charge des EDS a beaucoup plus de portée qu'une APE de déficients sensoriels qui ne regrouperait que quelques membres dans une localité. Pour leur donner les moyens de leur politique, il faudra les orienter vers des AGR collectives tout en les mettant en relation avec des partenaires. Par exemple, SHC pourrait bénéficier de l'expérience de HI dans ce domaine. Pour le financement, il est aussi possible de lever des fonds sous forme de subventions avec des mécanismes de



financement étatiques tels que ceux du MEFPAL ou via les fondations d'entreprise. A titre d'exemple, la Fondation Banque Ouest Africaine (BOA) a financé la mise en place du potager du CVT qui génère aujourd'hui des revenus et permet aux EDA de se familiariser à la pratique du jardinage. Ces APE vont également servir de porte-voix fort pour des plaidoyers à l'endroit des autorités.

Un axe de positionnement des entreprises ou AGR des APE serait la production de certains besoins des écoles. Pour exemple nous notons : la fabrication de tables bancs, de poinçons, ou de tablettes. Les mises en relation pour l'accompagnement technique des unités des APE permettront de garantir la qualité de leur travail et cela favoriserait même le contenu local, tout en réduisant l'importation de certains articles.

### Continuité de la communication ou de l'apprentissage des EDS à la maison

<b>Recommandation 10 : Création des clubs des anciens élèves des écoles pilotes et transitoires</b>	
<b>Objectif</b>	Structurer les anciens élèves des écoles inclusives d'EDV autour d'une instance partie prenante de la gestion de l'école
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Appuyer la mise en place des clubs</li> <li>○ Donner les grandes orientations aux clubs</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> <li>○ Membres de la communauté</li> </ul>
<b>Recommandation 11 : Favoriser la continuité de la communication des EDA dans leur entourage</b>	
<b>Objectif</b>	Permettre aux EDA de communiquer via la langue des signes avec leur entourage
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Former des membres des familles des EDA à la LS</li> <li>○ Former à la LS des volontaires dans la communauté</li> <li>○ Former les membres des clubs des anciens</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ CVT, LC</li> <li>○ EISEC</li> <li>○ Membres de la communauté</li> </ul>
<b>Recommandation 12 : Faciliter l'apprentissage des EDV dans leur maison</b>	
<b>Objectif</b>	Faire bénéficier aux EDV d'assistance à la maison pour faire leurs exercices
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Former quelques membres des familles au braille</li> <li>○ Former les membres des clubs des anciens élèves des écoles pilote et transitoires en braille</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ Ecoles pilotes et transitoires</li> <li>○ Membres de la communauté</li> </ul>

Ces recommandations permettent aux EDA d'avoir au-delà de leurs enseignants et camarades élèves, d'autres interlocuteurs dans leur entourage avec qui ils peuvent communiquer en langue des signes. Cela favorise leur maîtrise de la langue et participe à leur meilleure intégration sociale. Pour les EDV, cela leur permet de bénéficier d'une aide en braille à la maison quand ils font leurs exercices que cela soit en lecture comme en calcul. La création de clubs des anciens élèves (voyants majoritairement) des écoles pilotes et transitoires pourrait faciliter les séances de répétition des EDV et au-delà jouer un rôle important dans l'accompagnement des EDV et dans l'organisation d'activités péri scolaires. Pour ces derniers, ce ne sera pas difficile car ils ont déjà eu une connaissance pratique directe ou indirecte du braille en tant qu'anciens élèves d'écoles inclusives.

## Plaidoyer par les acteurs communautaires

<b>Recommandation 13 : Former les communautés de base aux techniques de plaidoyer</b>	
<b>Objectif</b>	Outiller les communautés dans le plaidoyer pour une meilleure prise en charge des besoins des EDS par les autorités en charge de ces questions (ministères et CT)
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Former les APE en plaidoyer</li><li>○ Former les clubs des anciens élèves en plaidoyer</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA</li><li>○ APE, Clubs des anciens élèves</li></ul>

## Prise en charge de l'hébergement et du transport des EDS

<b>Recommandation 14 : Responsabiliser les OCB dans la prise en charge de l'hébergement et du transport des EDS</b>	
<b>Objectif</b>	Transférer progressivement ces dépenses aux OCB
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Appui à l'estimation des besoins</li><li>○ Appui à la recherche de solutions</li><li>○ Appui au suivi des dépenses et au reporting</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA, CVT, LC</li><li>○ OPH, APE, Clubs des anciens élèves</li></ul>

L'idée est de faire supporter progressivement ces dépenses par les organisations de base. Cela suppose que : des initiatives solidaires soient menées au sein des APE (ex : une part des cotisations mensuelles des membres à allouer à ces dépenses), les AGR soient fonctionnelles et rentables et que le plaidoyer au niveau local soit porteur de résultats venant des autorités locales ou des mécènes.

Pour l'hébergement à défaut de trouver des familles d'accueil proches des écoles, ces OCB pourraient organiser le ramassage par une locomotive des EDS habitant loin des écoles. Un cas extrême pourrait aussi être la location d'une maison d'accueil pour les EDS mais toujours dans la limite du possible car cela engendre d'autres dépenses de restauration, de gestion domestique et de surveillance des EDS.

SHC ayant des ressources limitées dans le cadre ce nouveau programme, il s'agirait d'accompagner les OCB qui en exprimeraient le besoin plutôt que de le généraliser.

## Actions avec et auprès du MEN

Malgré les réalisations remarquables du programme, SHC manque de visibilité au Sénégal. Un des vastes chantiers du prochain programme serait de développer une composante spécifiquement dédiée à la communication auprès du MEN.

## Appropriation du modèle d'inclusion par les classes transitoires

<b>Recommandation 15 : Modéliser l'inclusion par les classes transitoires</b>	
<b>Objectif</b>	Donner aux autorités du MEN des outils d'aide à la prise de décision de généraliser le modèle
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Capitaliser les expériences réalisées</li><li>○ Réaliser une analyse coûts-bénéfices des différents modèles</li><li>○ Modéliser le passage à l'échelle de l'expérience</li><li>○ Présenter les résultats au MEN</li></ul>

<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA</li> <li>○ IA, IEF</li> <li>○ MEN</li> </ul>
--------------------------	---

Cette recommandation permet de capitaliser les expériences en cours et au premier rang celles sur les EDV et de modéliser son passage à l'échelle sous forme d'analyse coûts-avantages. Ces documents serviraient de base de discussion avec le MEN pour son appropriation du modèle d'inclusion via des classes transitoires.

### Le statut des enseignants spécialisés

<b>Recommandation 16 : Plaider pour la valorisation des enseignants des classes inclusives et des classes spécialisées</b>	
<b>Objectif</b>	Faire un plaidoyer pour la reconnaissance et la valorisation des enseignants des classes inclusives
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capitaliser le travail et les résultats de ces enseignants</li> <li>○ Etudier des mécanismes de valorisation de leur travail</li> <li>○ Présenter les résultats au MEN et au MSAS</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA, CVT</li> <li>○ IA, IEF</li> <li>○ MEN, MSAS</li> </ul>

La non différenciation des enseignants généralistes, des enseignants tenant de classes inclusives qui disposent de compétences supplémentaires et doivent faire face à une surcharge de travail est un point d'attention important. SHC et ses partenaires pourraient s'impliquer dans ce dossier pour accompagner les autorités dans la recherche d'une solution durable et soutenable financièrement. En attendant d'avoir une revalorisation salariale, des satisfécits (attestations ou certificats de formation, présent symbolique, visibilité de leur travail) peuvent être décernés au tenant des classes inclusives les plus performants dans les IA et au niveau national. Cela permettrait de les distinguer des enseignants classiques.

### Renforcement de l'ancrage institutionnel

La question de la prise en charge des EDS est transversale et non seulement du ressort du MEN. Au-delà du MEN qui représente l'autorité de tutelle, le programme devrait faire en sorte d'impliquer plusieurs autres institutions.

### La prise en charge socio médicale des EDS

<b>Recommandation 17 : Appuyer le plaidoyer pour la prise en charge socio médicale effective des EDS</b>	
<b>Objectif</b>	Permettre aux EDS de bénéficier de la prise en charge socio médicale comme prévu dans les politiques publiques
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capitaliser l'information relative à l'état des lieux sur l'accès à la carte d'égalité des chances et aux services offerts aux EDS et la rendre accessible aux publics cibles du programme</li> <li>○ Participer au besoin au plaidoyer envers les autorités, à porter par les OPH, APE, etc.</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC et autres acteurs du domaine du handicap</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC, IA, IEF</li> <li>○ MSAS, CPRS</li> <li>○ OPH, APE, Clubs des anciens</li> </ul>

L'effectivité de la prise en charge médicale et sociale des handicapés devrait être un point de discussion. Ainsi, il faudra organiser les communautés de base (OPH et APE par exemple) pour la réclamation de leurs droits.

### Implication des collectivités territoriales (CT)

<b>Recommandation 18 : Plaider l'investissement des CT dans la scolarisation des EDS</b>	
<b>Objectif</b>	Mobiliser des financements des CT à destination de la scolarisation des EDS
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire une expression des besoins</li> <li>○ Présenter le dossier aux CT</li> <li>○ Organiser un plaidoyer à porter par les OPH, APE, etc.</li> <li>○ Communiquer sur les réalisations des CT dans ce domaine</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC et autres acteurs du domaine du handicap</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC, IA, IEF</li> <li>○ MSAS, CPRS</li> <li>○ OPH, APE, Clubs des anciens</li> </ul>

Les collectivités territoriales ont reçu des compétences transférées dont l'éducation. Une solution serait donc de faire un plaidoyer auprès de ces dernières pour qu'elles assurent cette prise en charge. Ce travail devrait être continu vu les changements de régime et être porté en consortium avec d'autres acteurs du domaine pour mieux faire entendre sa voix. Pour créer l'émulation, il pourrait être envisagé la création d'un événement primant les CT les plus inclusives en matière de scolarisation des EDS. Au premier rang de cette initiative, nous pourrions placer les IA.

### Formation professionnelle et technique (FPT) des EDS

<b>Recommandation 19 : Organiser des concertations avec le MEFPAL pour la FPT des EDS et leur insertion professionnelle</b>	
<b>Objectif</b>	Mobiliser des appuis techniques et financiers du MEFPAL à destination de la FPT et de l'insertion professionnelle des EDS
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire une expression des besoins</li> <li>○ Présenter le dossier au MEFPAL</li> <li>○ Solliciter des discussions sur les mécanismes de prise en charge de ce besoin</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC et autres acteurs du domaine du handicap</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC, IA, IEF</li> <li>○ MEFPAL</li> </ul>

Il en est de même avec le Ministère de l'Emploi de la Formation Professionnelle de l'Apprentissage et de l'Insertion Professionnelle (MEFPAL). En effet, l'inclusion des EDS dans la société peut se faire de diverses manières. Après une scolarisation de base, certains EDS peuvent opter pour une formation technique ou professionnelle. C'est le cas de certains EDA du CVT qui sont orientés dans ce sens. Il existe même au sein de cette structure des cours de couture ou de restauration pour les préparer à cela. Ce ministère pourrait également faciliter l'insertion de certains EDS via l'auto emploi ou l'entrepreneuriat. Les expériences de l'INEFJA dans ce domaine peuvent être valorisées.

## Investissements et équipements spécifiques dans les écoles recevant des EDS

<b>Recommandation 20 : Organiser des concertations avec le Ministère du Développement Communautaire, de l'Équité Sociale et Territoriale (MDCEST) pour une participation au financement</b>	
<b>Objectif</b>	Mobiliser des appuis financiers de ce ministère pour l'acquisition de facilités et de commodités dans les écoles au profit des EDS
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire une expression des besoins</li> <li>○ Présenter le dossier au ministère</li> <li>○ Négocier l'appui du ministère via leurs services déconcentrés</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC, IA, IEF</li> </ul>

Au-delà du MSAS, le MDCEST peut via sa Direction de l'Équité Sociale<sup>12</sup>, conformément à sa mission, participer par exemple : au financement de l'acquisition de cannes blanches, de dictaphones, de mini ordinateurs, d'appareils auditifs, la construction de rampes et de toilettes pour les EDS, à la mise en place de signalétiques. L'une des opportunités du moment à saisir est que l'actuel ministre en même temps maire de Saint Louis est bien imprégné de la situation à travers la Fondation Henry Jay dont il assure la présidence.

### Rapprochement avec les autres acteurs du domaine

#### Rapprochement au niveau local

<b>Recommandation 21 : Organiser des concertations locales avec les ONG internationales du domaine</b>	
<b>Objectif</b>	Favoriser un partage d'expériences entre les acteurs
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire la cartographie des autres interventions par région</li> <li>○ Initier des rencontres avec les ONG présentes</li> <li>○ Partager les expériences et les agendas</li> <li>○ Mise en place de cadre de concertation au niveau local</li> <li>○ Porter un plaidoyer concerté au niveau local</li> </ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SHC</li> <li>○ INEFJA, CVT, LC</li> <li>○ Autres ONG nationales et internationales</li> </ul>

Au niveau local, des réseaux de partenariats pourraient être créés avec les acteurs locaux (ONG internationales et associations locales) pour la mutualisation et l'harmonisation de leurs efforts. Ces acteurs ont presque les mêmes cibles, interagissent avec les mêmes autorités et travaillent avec les mêmes partenaires. Favoriser une dynamique partenariale locale concertée permettrait de donner plus de poids et de visibilité à leurs interventions. Ensemble, ils pourraient mener un plaidoyer plus efficace auprès des collectivités territoriales des zones d'intervention et des services déconcentrés du MEN.

Un rapprochement avec HI et SS est souhaité par les partenaires et souhaitable pour partager les bonnes pratiques, se renforcer mutuellement et porter un plaidoyer concerté auprès des pouvoirs publics. Il faut rappeler que certains de ces acteurs collaborent déjà avec des agents de l'INEFJA. Au-delà, il y a d'autres structures comme l'USAID Passerelle qui à Ziguinchor, finance la répétition des élèves à faible niveau après les cours via des AVS, et l'UNICEF qui offre des fournitures aux élèves. Des espaces de mutualisation des interventions sont donc aussi présents entre les acteurs.

<sup>12</sup> La Direction de l'équité sociale a pour mission principale la promotion des conditions de vie justes et équitables pour tous les hommes et femmes, afin qu'ils puissent satisfaire leurs besoins sociaux fondamentaux.

## Rapprochement au niveau national

Recommandation 22 : Organiser des concertations nationales avec les ONG internationales du domaine	
<b>Objectif</b>	Favoriser un partage d'expériences entre les acteurs
<b>Activités à mener</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Capitaliser les différentes expériences</li><li>○ Initier des rencontres avec les ONG et autorités au niveau national</li><li>○ Partager les expériences et les agendas</li><li>○ Mise en place de cadre de concertation national</li><li>○ Porter un plaidoyer concerté au niveau national</li></ul>
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ SHC</li><li>○ INEFJA, CVT, LC</li><li>○ Autres ONG nationales et internationales</li></ul>

Compte tenu des résultats concrets du programme et de ses avancées significatives concernant l'inclusion scolaire des EDS, il est fortement recommandé que SHC se donne les moyens de participer, activement à l'animation des cadres de concertation dans le domaine de l'éducation inclusive. Dans le cadre de concertation initié par le MEN, SHC doit pouvoir faire entendre sa voix et impulser une dynamique cette instance en léthargie. Au sein de ce grand cadre prenant en compte tous les handicaps, SHC pourrait initier un groupe thématique sur le handicap sensoriel pour donner plus de visibilité au travail qui est fait dans ce domaine. Le plaidoyer dans ce groupe restreint composé des acteurs du domaine porterait plus haut leur voix et SHC pourrait en assurer le leadership du fait de son expertise dans le handicap visuel et auditif. Tout cela suppose une bonne représentation de SHC au Sénégal avec des ressources humaines disponibles.

Parallèlement, compte tenu des résultats significatifs du programme en lien avec la cible 7 du CSC, SHC pourrait élaborer un document de synthèse et organiser un atelier de restitution et de réflexion avec les membres du CSC afin de faire connaître les avancées en matière d'éducation inclusive de qualité et envisager de nouveaux partenariats.

Après cinq années de mise en œuvre du programme cofinancé par la DGD, les avancées de cette phase expérimentale sont significatives et probantes. SHS et l'INEFJA ont su s'adapter au contexte particulier de la pandémie et une révision budgétaire a permis à SHC d'intégrer deux nouveaux partenaires élargissant son périmètre d'intervention aux EDA durant les deux dernières années.

Les recommandations proposées ne sont que des suggestions visant à optimiser l'efficacité des actions et leurs impacts auprès des pouvoirs publics et des bénéficiaires.