

DISPOSITIFS D'EDUCATION SPECIALISEE ET INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP PSYCHOMOTEUR A BOUAKE

Moussa KONE

*Département des Sciences de l'Éducation, Université Alassane Ouattara, Bouaké,
Côte d'Ivoire
konewm@yahoo.fr*

Résumé

Les enfants en situation de handicap psychomoteur demeurent parmi les publics les plus exclus des systèmes éducatifs, notamment dans les villes secondaires d'Afrique subsaharienne. L'étude évalue les dispositifs d'éducation spécialisée de Bouaké (Côte d'Ivoire), à partir d'une enquête qualitative menée auprès de dix-sept acteurs (responsables, éducateurs et parents) de deux structures : L'Arche de Bouaké et le Centre Saint Raphaël. Mobilisant le modèle CIPP de Stufflebeam et l'approche critérielle ou l'évaluation critériée basée sur les critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité et de durabilité. L'analyse montre que ces structures assurent un encadrement éducatif, thérapeutique et social pertinent, mais avec une portée limitée par l'insuffisance des ressources humaines et matérielles, la faiblesse de l'appui institutionnel et le poids des représentations socioculturelles du handicap. Les effets sur l'intégration scolaire et communautaire restent partiels. L'article propose des pistes de renforcement institutionnel, de professionnalisation des acteurs et de transformation des représentations sociales.

Mots-clés : *éducation spécialisée, évaluation des dispositifs, handicap psychomoteur, inclusion scolaire, Côte d'Ivoire*

Abstract

Children with psychomotor disabilities remain among the most excluded populations from educational systems, particularly in secondary cities of sub-Saharan Africa. This study evaluates special education programs in Bouaké (Côte d'Ivoire), based on a qualitative survey conducted among seventeen stakeholders (administrators, educators, and parents) from two organizations: L'Arche de Bouaké and the Centre Saint Raphaël. Drawing on Stufflebeam's CIPP model and the criteria-based evaluation approach grounded in the criteria of relevance, coherence, effectiveness, and sustainability, the analysis shows that these organizations provide relevant educational, therapeutic, and social support, but their reach is limited by insufficient human and material resources, weak institutional support, and the persistence of sociocultural representations of disability. Effects on school and community integration remain partial. The

article proposes avenues for institutional strengthening, professionalization of stakeholders, and transformation of social representations.

Keywords: *special education, scheme evaluation, psychomotor disability, school inclusion, Côte d'Ivoire*

Introduction

L'accès équitable à l'éducation pour les enfants en situation de handicap demeure l'un des défis majeurs des politiques éducatives contemporaines. Selon l'UNICEF (2013 : 11), plusieurs dizaines de millions d'enfants vivent avec un handicap dans le monde, et une part importante d'entre eux se heurte à des obstacles significatifs pour accéder à une scolarisation adaptée, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Les données récentes confirment la persistance de cet écart : en Afrique de l'Ouest et du Centre, le handicap demeure plus fortement corrélé à la déscolarisation que le sexe, le lieu de résidence ou le niveau socio-économique des ménages, et l'écart de réussite entre élèves avec et sans trouble fonctionnel reste marqué dans plusieurs pays de la sous-région (UNICEF et Partenariat mondial pour l'éducation, 2022 : 52).

Le handicap psychomoteur, qui combine des atteintes motrices et des répercussions sur le développement psychique de l'enfant, requiert une prise en charge globale, dépassant la seule dimension médicale pour intégrer les dimensions sociales, culturelles et institutionnelles (OMS, 2001 : 14-19).

En Côte d'Ivoire, malgré l'existence d'un cadre juridique favorable, notamment la loi n° 2014-388 du 20 juin 2014 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées, la prise en charge éducative de ces enfants demeure limitée en dehors d'Abidjan. À Bouaké, deuxième ville du pays, cette prise en charge repose presque exclusivement sur des initiatives associatives et confessionnelles, au premier rang desquelles L'Arche de Bouaké et le Centre Saint Raphaël. Ces structures assurent, en l'absence de dispositifs publics suffisants, l'essentiel de l'offre éducative

spécialisée destinée aux enfants en situation de handicap psychomoteur de la ville.

Cette situation n'est pas isolée. Dans plusieurs pays de la sous-région, les plans sectoriels de l'éducation continuent de mentionner l'inclusion des enfants en situation de handicap sans l'assortir d'objectifs précis ni d'indicateurs de suivi fiables, ce qui traduit un décalage persistant entre les engagements normatifs et leur traduction opérationnelle (PACTE, 2023 : 45). Des expériences d'évaluation institutionnelle menées ailleurs, par exemple l'évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap conduite au Maroc par l'Instance nationale d'évaluation, montrent qu'une lecture systématique des dispositifs existants, plutôt qu'un simple recensement de structures, permet d'identifier avec précision les leviers d'amélioration à mobiliser pour tendre vers une éducation réellement inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2018 : 45). C'est cette démarche évaluative que le présent article transpose au contexte spécifique de Bouaké.

La revue de littérature a permis de cerner les concepts clés : le dispositif d'éducation spécialisée, le handicap psychomoteur et l'éducation inclusive. La notion de dispositif renvoie, en sciences de l'éducation, à un ensemble organisé de moyens humains, matériels et pédagogiques mis en œuvre pour atteindre des finalités éducatives déterminées (De Ketele, 2023 : 14). Un dispositif d'éducation spécialisée se distingue ainsi d'une simple structure d'accueil en ce qu'il articule des objectifs explicites, des acteurs aux rôles définis et des modalités de suivi des bénéficiaires. Évaluer un tel dispositif suppose donc d'interroger la relation entre ses finalités, ses ressources, son fonctionnement et ses effets (De Ketele, 2010 : 26).

Le fonctionnement d'un dispositif éducatif ne peut être dissocié des représentations que les familles et la communauté se font du handicap. La théorie des représentations sociales éclaire la manière dont des croyances partagées orientent les attitudes et les pratiques des acteurs, en particulier dans le rapport au handicap de l'enfant

en contexte africain (Mbassa Menick, 2015 : 34-36), tandis que les travaux sur la stigmatisation montrent comment un attribut socialement dévalorisé peut conduire à l'exclusion de la personne qui le porte (Gargiulo, 2016 : 125-138). Dans les contextes où le handicap continue d'être associé à des interprétations mystiques ou religieuses, ces représentations pèsent directement sur l'implication parentale et, par conséquent, sur l'atteinte des objectifs des dispositifs éducatifs (Gardou, 2012 : 53-55).

Depuis la Déclaration de Salamanque, l'éducation inclusive constitue l'horizon normatif des politiques éducatives internationales (UNESCO, 1994 : 11). Ce cadre a été réaffirmé par les principes directeurs pour l'inclusion (UNESCO, 2009 : 9) et par les rapports successifs de suivi de l'éducation, qui soulignent que les enfants en situation de handicap continuent de figurer parmi les publics les plus exclus des systèmes éducatifs, singulièrement en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2015 : 47). Des travaux plus récents, notamment ceux issus des évaluations régionales des acquis scolaires, confirment que l'inclusion des élèves en situation de handicap demeure un chantier largement inachevé, faute d'indicateurs et de dispositifs adaptés dans les plans sectoriels nationaux (PACTE, 2023 : 45 ; CONFEMEN, 2024 : 24-25).

Ce constat trouve un écho renforcé dans des travaux plus récents. À l'échelle régionale, le programme de renforcement des capacités que l'IIPE-UNESCO déploie depuis 2025 dans huit pays d'Afrique de l'Ouest souligne que 38 % des enfants présentant des difficultés multiples restent non scolarisés, contre 27 % des enfants sans handicap, et fait de la professionnalisation des acteurs et de la mise en réseau des structures les deux leviers prioritaires pour réduire cet écart (IIPE-UNESCO, 2025).

Cette insuffisance structurelle prend une acuité particulière dans les villes secondaires africaines, où l'offre associative et confessionnelle occupe l'espace laissé vacant par les politiques publiques. Ametepée et Anastasiou (2015 : 143-152) montrent que l'éducation spéciale et inclusive en Afrique subsaharienne demeure sous-dotée en personnel qualifié et en financement, ce qui

contraint les familles à se tourner vers des structures non gouvernementales, souvent créées à l'initiative de congrégations religieuses ou d'organisations internationales, ce qui confirme le rôle de suppléance de fait qu'assument ces initiatives face aux politiques publiques (IICBA-UNESCO, 2024 : 5). Cette situation n'est pas propre à la Côte d'Ivoire : elle traverse la plupart des contextes où l'État peine à traduire ses engagements normatifs en moyens effectifs, et éclaire directement la situation observée à Bouaké, où L'Arche et le Centre Saint Raphaël jouent ce rôle de suppléance, avec les limites de portée et de durabilité que cela suppose.

Sur le plan méthodologique, des travaux récents menés dans le contexte marocain confirment la pertinence du modèle CIPP (contexte, intrants, processus, produit) comme cadre structurant pour l'évaluation de la gestion des projets d'établissement intégrés. En mettant en évidence la robustesse psychométrique de l'instrument élaboré, avec une excellente cohérence interne et le rôle particulièrement important de la dimension « processus » dans la production des résultats observés (Skakri et al., 2026 : 2790-2791). Ce double apport, institutionnel et méthodologique, conforte le choix du cadre d'analyse retenu dans la présente étude et invite à porter une attention particulière aux processus de mise en œuvre plutôt qu'à la seule description des structures.

Si plusieurs travaux ont documenté l'existence et le fonctionnement de ces dispositifs sous un angle sociologique, peu d'entre eux les ont soumis à une lecture évaluative propre aux sciences de l'éducation, c'est-à-dire une lecture qui interroge systématiquement leur pertinence au regard des besoins, la cohérence de leur organisation, leur efficacité et leurs effets sur les bénéficiaires. C'est cette lacune que le présent article se propose de combler, en s'appuyant sur les données d'une enquête de terrain conduite à Bouaké, pour répondre à la question suivante : dans quelle mesure les dispositifs d'éducation spécialisée existant à Bouaké répondent-ils, de manière pertinente, cohérente et efficace,

aux besoins éducatifs des enfants en situation de handicap psychomoteur et à ceux de leurs familles ?

L'étude décrit d'abord les dispositifs d'éducation spécialisée, ensuite elle relève leurs défis de fonctionnement et enfin, elle évalue le niveau d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap psychomoteur.

1. Méthodologie

1.1. Type d'étude et échantillonnage

Cette étude adopte une approche qualitative. Elle a permis d'analyser le fonctionnement des dispositifs dans un environnement réel. Le champ d'étude est circonscrit à deux structures d'éducation spécialisée de Bouaké : L'Arche de Bouaké, implantée dans le quartier Ahougnanssou, et le Centre Saint Raphaël, situé dans le quartier Kennedy de Bouaké. Les échantillons sont constitués des entités suivantes : des responsables de structures, des éducateurs, des assistants encadreurs et des parents d'enfants en situation de handicap psychomoteur. Vingt-deux acteurs ont ainsi été enquêtés. La technique d'échantillonnage retenue est l'échantillonnage par choix raisonné, le critère d'inclusion étant : être un acteur de la prise en charge dans les centres sélectionnés dans le cadre de cette étude.

1.2. Techniques et outils de collecte des données

La triangulation méthodologique a utilisé trois techniques, à savoir : l'analyse documentaire, l'observation directe non participante et l'entretien semi-directif. Les entretiens semi-directifs, conduits à partir d'un guide thématique structuré, ont constitué la principale technique de collecte. Ils ont permis de recueillir le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques ainsi que leurs représentations du handicap. Ils ont été complétés par une observation directe non participante au sein des structures, à l'aide d'une grille d'observation, ainsi que par une analyse documentaire portant sur les textes réglementaires et les documents internes des structures.

Les données ont fait l'objet d'un dépouillement thématique, organisé autour des axes correspondant aux critères d'évaluation retenus : pertinence, cohérence, efficacité et durabilité des dispositifs.

1.3. Traitement et analyse des données

1.3.1. Traitement des données

Les données brutes issues des différents outils de collecte (entretiens, questionnaires, documents institutionnels) ont d'abord fait l'objet d'une compilation sous Excel et Word. Les données ainsi compilées ont été importées dans le logiciel NVivo, qui a permis de conduire une analyse de contenu thématique. Le processus de codage s'est appuyé sur une grille de catégories construite à la fois de manière déductive, à partir des dimensions du modèle CIPP (contexte, intrants, processus, produit) et des critères de pertinence, cohérence, efficacité, efficience et durabilité, et de manière inductive, par l'émergence de sous-thèmes issus du matériau empirique lui-même. Cette double logique de codage a permis de rester fidèle aux cadres théoriques mobilisés tout en restant sensible aux spécificités du terrain étudié.

1.3.2. Analyse des données

L'analyse s'appuie sur l'articulation de deux cadres complémentaires. Le premier est le modèle CIPP de Stufflebeam, qui distingue quatre objets d'évaluation : le contexte (Context), qui interroge la pertinence du dispositif au regard des besoins identifiés ; les intrants (Input), qui portent sur les ressources mobilisées et la stratégie retenue ; le processus (Process), qui examine les modalités de mise en œuvre effective ; et le produit (Product), qui évalue les résultats et les effets obtenus (Stufflebeam et Coryn, 2014 : 309-319).

Le second cadre est l'approche critérielle ou l'évaluation critériée qui mobilise les critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité pour apprécier la qualité des dispositifs éducatifs et sociaux (Baillat et al., 2008 : 29-57).

L'articulation de ces deux cadres offre ainsi une double lecture des données : une lecture structurée, issue de la logique séquentielle du modèle CIPP, et une lecture évaluative fine, sensible aux spécificités du contexte étudié, grâce aux critères d'évaluation des politiques et dispositifs de formation.

Concrètement, la mise en œuvre de cette articulation a consisté à faire correspondre chacune des quatre dimensions du modèle CIPP à un ou plusieurs critères d'évaluation retenus : la dimension Contexte a ainsi été analysée au prisme du critère de pertinence ; la dimension Intrants au regard de la cohérence entre finalités affichées et ressources mobilisées ; la dimension Processus à partir des critères d'efficacité et d'efficience du fonctionnement observé ; et la dimension Produit à l'aune des critères de durabilité et d'effets. Cette correspondance a servi de grille de lecture pour l'ensemble des entretiens retranscrits.

1.4. Limites méthodologiques

Plusieurs limites doivent être soulignées afin d'apprécier avec justesse la portée des résultats présentés.

- Premièrement, la taille de l'échantillon (vingt-deux acteurs) et le choix raisonné des participants, adaptés à une démarche compréhensive, ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des dispositifs d'éducation spécialisée de Côte d'Ivoire ; ils donnent accès à une intelligibilité fine des deux structures étudiées plutôt qu'à une représentativité statistique.
- Deuxièmement, le recueil des données reposant en grande partie sur le discours des acteurs, notamment des responsables de structures, expose l'analyse à un biais de désirabilité, les personnes interrogées pouvant être enclines à valoriser l'action de leur structure ; la triangulation avec l'observation directe et l'analyse documentaire a permis d'atténuer, sans l'éliminer complètement, ce risque.
- Troisièmement, l'absence de données longitudinales ne permet pas d'apprécier l'évolution dans le temps des

représentations parentales ni la trajectoire scolaire des enfants au-delà de leur passage dans les structures étudiées. Ces limites invitent à considérer les résultats présentés comme une intelligibilité contextualisée des dispositifs de Bouaké, à consolider par des recherches ultérieures conduites à plus large échelle.

2. Résultats

Les dispositifs d'éducation spécialisée ont été évalués selon quatre catégories d'indicateurs, à savoir : le contexte, les intrants, le processus et le produit.

2.1. Contexte : pertinence des dispositifs au regard des besoins

L'analyse du contexte confirme, en premier lieu, la pertinence de l'existence même de ces dispositifs. L'Arche de Bouaké et le Centre Saint Raphaël répondent à un besoin réel et documenté : en l'absence de dispositifs publics suffisants et faute d'accompagnants spécialisés dans les établissements scolaires ordinaires, ils constituent, de fait, l'offre éducative centrale pour les enfants en situation de handicap psychomoteur de la ville. La mission de ces structures, centrée sur l'accompagnement, le développement de l'autonomie et la participation sociale des enfants, correspond directement aux constats de terrain relatifs au manque de prise en charge éducative adaptée.

Toutefois, la pertinence du dispositif dans son ensemble est fragilisée par l'écart persistant entre l'ampleur des besoins et la capacité d'accueil réelle des structures, estimée globalement entre cent et cent-vingt bénéficiaires pour l'ensemble des structures étudiées, avec des capacités internes nettement plus restreintes pour la structure la plus spécialisée en prise en charge comme le Centre Saint Raphaël. Cet écart traduit une couverture partielle des besoins éducatifs de la population concernée à l'échelle de la ville.

2.2. Intrants : cohérence de l'organisation et des ressources mobilisées

L'examen des intrants révèle une cohérence certaine entre les finalités affichées par les structures et leur organisation interne : l'accompagnement quotidien fondé sur les interactions sociales et l'ouverture progressive vers une prise en charge pluridisciplinaire associant éducation, santé et action sociale. Cette cohérence est cependant limitée par une forte dépendance à des ressources extérieures, qui fragilise la stabilité du fonctionnement, ainsi que par des insuffisances criardes en ressources humaines spécialisées : le nombre d'éducateurs formés à l'accompagnement du handicap psychomoteur reste restreint au regard des effectifs d'enfants pris en charge (4 encadreurs pour un besoin estimé à 8).

Le rôle des autorités publiques apparaît, à cet égard, structurellement en retrait. Les résultats font état d'un faible engagement institutionnel de l'État dans le financement et l'appui de ces structures, alors même que les enquêtés expriment une forte attente vis-à-vis des pouvoirs publics. Cette configuration rejoint les constats plus larges relatifs à l'insuffisance des indicateurs et des moyens dédiés à l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les plans sectoriels de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone (PACTE, 2023 : 45).

2.3. Processus : fonctionnement effectif des dispositifs (efficacité et efficience)

Sur le plan du fonctionnement, les résultats mettent en évidence une organisation différenciée mais complémentaire entre les deux structures étudiées, chacune développant des dispositifs internes centrés sur l'éducation et la rééducation, avec une connaissance encore partielle, par certains acteurs eux-mêmes, de l'ensemble des dispositifs existants dans la ville. Ce déficit d'information traduit un déficit de coordination entre structures, qui limite l'orientation optimale des familles vers l'offre la plus adaptée.

Du point de vue de l'efficacité, le fonctionnement des dispositifs apparaît ainsi étroitement lié à leur capacité à assurer une prise en

charge cohérente et continue des bénéficiaires. La complémentarité des interventions éducatives, rééducatives et sociales constitue un atout pour répondre aux besoins des enfants. Cependant, lorsque les acteurs disposent d'une information incomplète sur les ressources existantes ou lorsque les mécanismes d'orientation entre structures restent peu formalisés, cette complémentarité potentielle ne se traduit pas toujours par une prise en charge optimale. L'efficacité du processus dépend donc non seulement de l'existence des services, mais également de leur articulation effective autour des besoins des bénéficiaires.

Du point de vue de l'efficacité, les résultats suggèrent que l'absence d'une coordination suffisamment structurée peut entraîner une utilisation sous-optimale des ressources disponibles. La coexistence de plusieurs structures proposant des interventions complémentaires constitue en principe une opportunité de mutualisation des compétences et d'optimisation des parcours. Toutefois, lorsque les acteurs et les familles ne disposent pas d'une information suffisamment claire sur l'offre existante, certaines ressources peuvent rester sous-utilisées, tandis que certaines familles peuvent rencontrer des difficultés à identifier le service correspondant le mieux aux besoins de leur enfant. Le renforcement des mécanismes de coordination, de référencement et de partage d'information apparaît dès lors comme une condition d'une plus grande efficacité du dispositif global.

Le fonctionnement des dispositifs est également conditionné par les perceptions parentales. En effet, les résultats montrent que les croyances socioculturelles, en particulier les interprétations qui associent le handicap à des phénomènes mystiques, alimentent des attitudes de déni, de honte ou de désengagement chez certains parents, ce qui freine l'implication familiale nécessaire au suivi éducatif. Ces attitudes tendent cependant à évoluer favorablement lorsque les structures mettent en place des actions de sensibilisation et d'accompagnement des familles. Ce fait souligne le rôle important du travail social et communautaire dans l'efficacité du processus éducatif.

2.4. Produit : effets et durabilité

Les effets des dispositifs sur les bénéficiaires sont réels mais partiels. En interne, les structures favorisent le développement de compétences d'autonomie, d'apprentissage et de socialisation chez les enfants accompagnés. En revanche, les effets sur l'intégration scolaire et communautaire, au-delà des murs des structures, demeurent limités : l'insuffisance des dispositifs inclusifs dans les écoles ordinaires, le manque de formation des enseignants du système classique, l'absence d'accompagnants spécialisés et la persistance de discriminations sociales, y compris dans le secteur médical, restreignent la portée des acquis obtenus en milieu spécialisé.

Quant à la durabilité, elle apparaît fragile. La dépendance aux ressources extérieures, la faible implication institutionnelle de l'État et le renouvellement incertain du personnel qualifié font peser un risque sur la pérennité de l'offre éducative actuelle, en l'absence d'un ancrage institutionnel plus solide.

2.5. Synthèse de l'évaluation

Le tableau ci-dessous synthétise les principaux résultats de l'évaluation, organisés selon les quatre dimensions du modèle CIPP.

Tableau 1 : synthèse d'analyse de la correspondance CIPP-évaluation critériée

Dimensions CIPP	Résultats principaux	Points forts	Limites
Contexte / pertinence	Réponse à un besoin réel, en l'absence d'offre publique suffisante	Ancrage local reconnu ; rôle central dans l'offre éducative	Couverture partielle des besoins de la ville

Dimensions CIPP		Résultats principaux	Points forts	Limites
Intrants / cohérence		Organisation cohérente mais dépendante de ressources externes	Prise en charge pluridisciplinaire en développement	Ressources humaines spécialisées insuffisantes ; faible appui de l'État
Processus	Efficacité	Accompagnement quotidien actif, interventions éducatives et rééducatives effectives, avec une sensibilisation progressive des familles.	Continuité de l'accompagnement, proximité avec les bénéficiaires et amélioration progressive de l'adhésion des familles.	Perceptions socioculturelles négatives et implication parentale inégale pouvant limiter les résultats du suivi.
	Efficience	Complémentarité entre les structures, mais coordination inter-structures, circulation	Complémentarité des compétences et potentiel de mutualisation des ressources	Faible coordination, connaissance partielle de l'offre existante et absence de mécanismes formalisés de référencement

Dimensions CIPP		Résultats principaux	Points forts	Limites
		de l'information et mécanismes d'orientation encore insuffisamment structurés	entre structures	pouvant entraîner une utilisation sous-optimale des ressources
Produit / durabilité		Effets internes positifs, effets externes restreints	Développement de l'autonomie et de la socialisation des enfants	Intégration scolaire/communautaire limitée ; durabilité fragile

Source : données de l'enquête de terrain (entretiens et observations réalisés à L'Arche de Bouaké et au Centre Saint Raphaël, 2026), selon le modèle CIPP (Stufflebeam et Coryn, 2014 : 309-319).

Ces résultats nous ont permis d'orienter la discussion scientifique comme suit.

3. Discussion

L'évaluation conduite ici confirme la pertinence sociale des dispositifs d'éducation spécialisée existant à Bouaké : ils répondent à un besoin réel, documenté et jusqu'ici insuffisamment pris en charge par l'offre publique. Elle révèle cependant un défi classique dans l'évaluation des dispositifs éducatifs en contexte de ressources contraintes, à savoir un écart entre la pertinence des finalités et

l'efficacité des moyens mobilisés pour les atteindre (De Ketele, 2010 : 26). Cet écart n'est pas propre au contexte ivoirien : il rejoint les constats formulés à l'échelle de la sous-région, où l'inclusion des enfants en situation de handicap demeure mentionnée dans les cadres politiques sans être assortie d'objectifs précis ni d'indicateurs de suivi fiables (PACTE, 2023 : 45).

Les résultats confirment également l'intérêt d'articuler une lecture institutionnelle et une lecture socioculturelle du handicap. Le modèle social du handicap, tel qu'il est redéployé en contexte africain (Calvez, 2021 : 17-34), rend compte de la manière dont l'insuffisance des dispositifs publics contraint les familles à se reporter sur l'offre associative ; la théorie des représentations sociales du handicap de l'enfant (Mbassa Menick, 2015 : 34-36) et le concept de stigmatisation (Gargiulo, 2016 : 125-138) permettent, quant à eux, de comprendre pourquoi l'existence même d'un dispositif ne garantit pas son plein usage par les familles. Cette double lecture invite à considérer l'évaluation des dispositifs d'éducation spécialisée non comme un exercice purement technique, mais comme une analyse des interactions entre l'offre institutionnelle, les ressources disponibles et l'environnement social des bénéficiaires.

Ces résultats invitent également à nuancer une lecture purement institutionnelle du handicap. Si le manque de moyens explique une part importante des limites observées, la persistance de représentations socioculturelles défavorables agit comme un frein autonome : à ressources égales, un dispositif se heurte à des taux d'adhésion familiale variables selon le degré de stigmatisation sociale du handicap dans l'environnement des familles. Cette observation rejoint les constats formulés dans d'autres contextes africains, où l'évaluation de tels dispositifs met en évidence l'importance des actions de sensibilisation communautaire comme préalable à leur efficacité (IICBA-UNESCO, 2024 : 5).

Ces constats invitent enfin, à réévaluer le cas de Bouaké dans une dynamique régionale plus large. Les travaux les plus récents sur la planification de l'éducation inclusive en Afrique de l'Ouest

montrent que la professionnalisation des acteurs et la mise en réseau des structures constituent les deux leviers aujourd'hui jugés prioritaires pour réduire l'écart de scolarisation entre enfants avec et sans handicap (IIPE-UNESCO, 2025). C'est précisément sur ces deux plans, l'insuffisance du personnel formé et la faible coordination inter-structures, que les résultats de la présente étude mettent en évidence les limites les plus nettes des dispositifs bouakéens. Cette convergence conforte, d'un point de vue critique, l'hypothèse selon laquelle les difficultés observées à Bouaké ne relèvent pas de spécificités locales isolées, mais d'un déficit structurel partagé par plusieurs contextes ouest-africains, ce qui déplace la focale de l'explication culturelle vers une explication davantage institutionnelle et organisationnelle. Cette lecture rejoint également les apports méthodologiques récents sur le modèle CIPP en contexte africain francophone, qui identifient la dimension Processus comme le principal levier de production des effets d'un dispositif éducatif (Skakri et al., 2026 : 2790-2791). A Bouaké aussi, c'est bien au niveau du processus, coordination, sensibilisation, accompagnement des familles, plus qu'au niveau des seules ressources, que se joue la capacité des structures à transformer leur pertinence initiale en effets durables.

Sur le plan pratique, ces résultats appellent plusieurs pistes d'action, articulées aux quatre dimensions évaluées :

- au plan institutionnel (contexte et intrants) : renforcer le soutien de l'État aux structures existantes ; formaliser une cartographie et une coordination des dispositifs à l'échelle de la ville pour mieux orienter les familles.
- au plan des ressources humaines (intrants) : développer des programmes de formation continue pour les professionnels de l'encadrement spécialisé, en lien avec les initiatives universitaires déjà engagées dans la région ; améliorer les infrastructures et équipements pédagogiques et thérapeutiques.
- au plan du fonctionnement (processus) : multiplier les actions de sensibilisation communautaire destinées à

transformer les représentations sociales du handicap psychomoteur ; renforcer l'accompagnement psychosocial des familles au moment du diagnostic.

- au plan des effets et de la durabilité (produit) : développer, dans le système scolaire ordinaire, des dispositifs d'accompagnement inclusif (formation des enseignants, généralisation des accompagnants spécialisés) ; sécuriser le financement des structures pour réduire leur dépendance aux ressources extérieures.

Conclusion

Cette étude a évalué les dispositifs d'éducation spécialisée destinés aux enfants en situation de handicap psychomoteur à Bouaké, en croisant les quatre dimensions du modèle CIPP (contexte, intrants, processus, produit) et les critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité. Les résultats mettent en évidence un paradoxe : des dispositifs pertinents et actifs, répondant à un besoin réel et documenté, coexistent avec des limites structurelles persistantes qui se traduisent par l'insuffisance des ressources humaines, la faiblesse de l'appui institutionnel, le déficit de coordination inter-structures et le poids des représentations socioculturelles du handicap. Elle a également montré que ces limites sont plutôt institutionnelles et organisationnelles, et axées sur la dimension processus des dispositifs, la coordination, la sensibilisation, l'accompagnement des familles, conformément aux travaux les plus récents en contexte africain mobilisant le modèle CIPP. L'amélioration durable de la prise en charge éducative de ces enfants suppose donc une action conjointe sur les moyens institutionnels, la professionnalisation des acteurs et la transformation du regard social porté sur le handicap.

Au plan scientifique, cette évaluation illustre l'intérêt, pour les sciences de l'éducation, de mobiliser des cadres d'analyse habituellement appliqués aux dispositifs de formation scolaire ou

universitaire pour l'étude de dispositifs relevant du champ médico-social et associatif. Elle montre qu'une lecture croisant systématiquement les dimensions du modèle CIPP et les critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité, par une correspondance explicite entre chaque dimension et un critère d'évaluation, permet de dépasser une simple description des structures existantes pour identifier les leviers d'amélioration mobilisables par les acteurs institutionnels, professionnels et familiaux. Cette démarche, bien qu'appliquée à un échantillon restreint et à un contexte spécifique, gagnerait à être répliquée et affinée, notamment pour éprouver la stabilité des correspondances entre dimensions et critères dans d'autres types de dispositifs médico-sociaux.

Au niveau social, cette étude contribue à rendre visibles des dispositifs souvent marginaux dans le débat public, en donnant une lisibilité aux difficultés vécues par les enfants en situation de handicap psychomoteur, leurs familles et les professionnels qui les accompagnent à Bouaké. En documentant les insuffisances de ressources et les limites de l'appui institutionnel, elle fournit aux associations, aux structures médico-sociales et aux autorités locales, des éléments factuels susceptibles d'alimenter le plaidoyer en faveur d'une meilleure allocation des moyens humains, matériels et financiers, tout en interrogeant les représentations socioculturelles qui, dans le contexte ivoirien, continuent d'entourer le handicap de stigmatisation. Cette étude s'inscrit ainsi dans une perspective d'inclusion sociale, en incitant les acteurs communautaires, religieux et éducatifs à faire évoluer le regard porté sur ces enfants.

Ces apports doivent cependant être appréciés à l'aune des limites méthodologiques de l'étude, en particulier la taille restreinte de l'échantillon et le caractère non longitudinal du dispositif d'enquête, qui invitent à la prudence dans la généralisation des résultats au-delà du contexte bouakéen. En termes de perspectives, des études ultérieures pourraient utilement élargir cette évaluation à d'autres villes ivoiriennes, notamment les villes secondaires

confrontées à des contraintes de ressources comparables, en s'appuyant sur les dynamiques régionales de professionnalisation et de mise en réseau des acteurs de l'éducation inclusive actuellement engagées en Afrique de l'Ouest. Elles pourraient enfin, lui adjoindre une dimension quantitative permettant de mesurer plus précisément l'ampleur des besoins non couverts et de suivre, dans la durée, l'évolution des représentations parentales et communautaires du handicap psychomoteur.

Bibliographie

AMETEEPEE Lawrence Kofi et ANASTASIOU Dimitris, 2015, « Special and Inclusive Education in Sub-Saharan Africa: Status and Progress, Challenges and Implications », in *International Journal of Educational Development*, volume 41, N°1, pp. 143-152.

BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold et THÉLOT Claude (dir.), 2008. *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, De Boeck Supérieur, Bruxelles

CALVEZ Marcel, 2021. D'un modèle individuel à un modèle social du handicap. In : *Les handicaps en contexte africain. De l'éthique aux pratiques*, M.T. MENGUE (dir.), pp. 17-34, Presses de l'UCAC, Yaoundé

CONFEMEN [Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie], 2024. *Adapter l'évaluation PASEC2024 aux élèves en situation de handicap en Afrique subsaharienne*, CONFEMEN, Dakar

CSEFRS [Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique], 2018. *Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : vers une éducation inclusive*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat

DE KETELE Jean-Marie, 2010, « Ne pas se tromper d'évaluation », in *Revue française de linguistique appliquée*, volume 15, N°1, pp. 25-37.

GARDOU Charles, 2012. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Érès, Toulouse

GARGIULO Marcela, 2016, « Handicap, figure de stigmatisation », in Cliniques méditerranéennes, volume 94, N°2, pp. 125-138.

IICBA-UNESCO [Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique], 2024. *L'éducation inclusive : atteindre les enfants handicapés en Afrique*, UNESCO-IICBA, Addis-Abeba

IPE-UNESCO [Institut international de planification de l'éducation], 2025. « Planifier pour l'éducation inclusive en Afrique de l'Ouest : le renforcement des capacités et la mise en réseau comme moteurs de changement », IPE-UNESCO, Dakar

LEBRUN Marcel, SMIDTS Denis et BRICOULT Geneviève, 2023. *Comment construire un dispositif de formation ?*, De Boeck Supérieur, Bruxelles

MBASSA MENICK Daniel, 2015, « Les représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire », in Perspectives Psy, volume 54, N°1, pp. 30-43.

OMS [Organisation mondiale de la Santé], 2001. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*, OMS, Genève

PACTE [Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation], 2023. *Les plans sectoriels de l'éducation des pays d'Afrique subsaharienne francophone à l'épreuve de l'ODD4*, PACTE, s.l.

RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE, 2014. *Loi n° 2014-388 du 20 juin 2014 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées*, Journal officiel de Côte d'Ivoire, Abidjan

SKAKRI Mohammed Abdessamad, BOUTAHAR Adnane, ELOMARI Kaoutara et ESSIYEDALI Abdellah, 2026, « Élaboration et validation d'un instrument d'évaluation de la gestion des projets d'établissement intégrés au Maroc : une approche fondée sur le modèle CIPP », in African Scientific Journal, volume 3, N°36, p. 2767.

STUFFLEBEAM Daniel L. et CORYN Chris L. S., 2014. *Evaluation Theory, Models, and Applications*, 2e éd., Jossey-Bass, San Francisco

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture], 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, UNESCO, Paris

UNESCO, 2009. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, UNESCO, Paris

UNESCO, 2015. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2015 : éducation pour tous, 2000-2015, progrès et enjeux*, UNESCO, Paris

UNICEF, 2013. *La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés*, UNICEF, New York

UNICEF et PME [Partenariat Mondial pour l'Éducation], 2022. *En quête d'une éducation pour tous en Afrique de l'Ouest et du Centre : que nous disent les données sur les enfants en situation de handicap ?*, UNICEF, New York

.