

INTERSECTION DE LA MIGRATION, DE LA MATERNITÉ ET DU HANDICAP : REVISITER LE RÔLE D'UNE MÈRE DANS LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS RÉFUGIÉS HANDICAPÉS EN OUGANDA



Salome Joy Awidi est une Associée au Développement de Programmes et une professionnelle de l'éducation des adultes qui travaille actuellement dans le domaine de la réponse aux réfugiés en Ouganda. Au cours des 15 dernières années, Salome a travaillé dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence en Ouganda ; dans le développement professionnel des enseignants/éducateurs, le développement de matériel éducatif et civique et le développement et la gestion de l'aide humanitaire. Elle a également contribué aux programmes d'évaluation du secteur de l'éducation des gouvernements locaux. Salome est la présidente de Association of Professional Adult Educators en Ouganda et une Compare Fellow 2022-2023. Salome est titulaire d'un BA (Université Makerere), d'un MA (Université de Kwazulu-Natal) et d'un PhD (Université d'Afrique du Sud) en éducation des adultes.

Introduction

L'éducation inclusive est un droit humain et est reconnue comme un moyen de parvenir à une société inclusive (ONU, 2016). Plusieurs cadres juridiques internationaux et nationaux (Walton et al., 2020, Steigmann, 2020, ONU, 2016) existent pour soutenir la législation, la politique et le plaidoyer en faveur de l'accès à l'éducation des personnes handicapées.

Mais il y a des lacunes dans la mise en œuvre. Bien que conscients des lacunes dans la conduite de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés, en particulier les enfants réfugiés dans les établissements ruraux, et des incohérences entre la théorie et la pratique, notre point de départ est que les parents/aidants sont un aspect décisif sur lequel les perspectives de l'éducation inclusive pourraient dépendre (Steigmann, 2020). Cet article se concentre sur le rôle des mères en tant qu'éducatrices inclusives et considère les lacunes structurelles dans l'accès à l'éducation inclusive comme une opportunité de participation significative à l'éducation des enfants, en particulier des enfants ayant des besoins spécifiques.

Les parents jouent un rôle énorme dans les soins et le développement de leurs enfants, en fournissant des soins physiques globaux, le développement d'habitudes saines, le développement physique, et le "développement de leurs affinités intellectuelles, ainsi que la création pour de meilleures valeurs morales, convictions et attitudes" (Ceka & Murati, 2016 : 61). Les parents sont des "leaders directs ainsi que des soutiens" (Ceka & Murati, 2016 : 61) dans la mise en œuvre de l'éducation des enfants, parce que les parents sont potentiellement conscients et connaissent les règles du développement physique et psychologique de l'enfant. Il s'agit de "facteurs d'influence fondamentaux dans la capacité d'un enfant à apprendre (Ceka & Murati, 2016).

Essentiellement, les parents permettent la protection de l'enfant et le développement d'une personnalité totale pour l'enfant. Ils sont les "autres éducateurs" dans le parcours éducatif de l'enfant, aux côtés des enseignants de l'école (Good, 1998 dans Ceka & Murati, 2016 : 62), en référence au proverbe, "la mère est le premier et le meilleur enseignant", Ceka & Murati (2016 : 62) soutiennent que la relation enfant-mère est souvent intense et cruciale pour le développement de l'identité de l'enfant et le "sentiment d'être une mère pour la femme est plus puissant que d'être un père d'enfant donné pour le mari".

Cet article soutient que ce lien particulier des mères avec leurs enfants joue un rôle central dans la possibilité de poursuivre l'apprentissage et l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés.

Le rôle des aidants dans la promotion de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux

L'article explore également le rôle de soutien des réseaux sociaux et des aidants pour permettre l'inclusion éducative des enfants ayant des besoins spécifiques. Bešić et Hochgatterer (2020) mettent en évidence des preuves de "bonnes pratiques" avec des organisations d'aidants à l'intersection de la migration et du handicap. Les réseaux d'appui social et les aidants sont considérés comme essentiels à l'éducation inclusive, avec les réseaux d'appui social comme étant des organisations partenaires clés et appuyant par le biais d'un important personnel travaillant directement avec les familles et les enfants handicapés. Dans le contexte des réfugiés Ougandais, ce sont principalement les organisations non gouvernementales (ONG) d'éducation qui répondent aux besoins éducatifs des enfants réfugiés au nom du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR).

L'aide est définie comme la "responsabilité de fournir des soins" (Cooper, 2020 : 77). Une étude en ligne sur la construction de l'identité des aidants a permis d'identifier diverses identités de aidants, dont celle de l'aide compagnon qui se concentre sur les "aspects relationnels de la prestation de soins" (Cooper, 2020 : 77). A travers cet article, nous réfléchissons à la contribution des travailleurs des ONG impliqués dans l'identification des familles et des enfants handicapés au sein des établissements des communautés de réfugiés et d'accueil dans les sites de recherche, ainsi que des familles d'accueil et des tuteurs fournissant des soins aux enfants handicapés qui ont participé à l'étude.

Comment les parents soutiennent-ils l'éducation des

enfants réfugiés handicapés ?

Il est essentiel de comprendre comment les réseaux d'appui social, les aidants et les parents jouent un rôle clé dans le soutien à l'éducation des enfants réfugiés handicapés en raison des obstacles auxquels ces enfants sont confrontés pour accéder à l'éducation inclusive, en particulier dans les pays du Sud. Malgré l'existence de cadres internationaux et nationaux (la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, 1989 ; la Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous, 1990 ; les Règles des Nations Unies pour l'Égalisation des Chances des Personnes Handicapées, 1993 ; et la Déclaration et le Cadre d'Action de Salamanque, 1994) et de politiques nationales, notamment la politique Ougandaise sur les Besoins Spécifiques et l'Education Inclusive ; la Constitution Ougandaise de 1995, l'Act sur le Conseil national pour le handicap de 2003, l'Act sur l'Education de 2008 et l'Act sur les Personnes Handicapées de 2006), les enfants handicapés ont encore du mal à accéder aux droits contenus dans ces lois et politiques, en raison des contraintes des systèmes, des limitations des ressources, des lacunes dans la mise en œuvre des politiques et des attitudes négatives des communautés et des familles des enfants handicapés (Steigmaan, 2020). Dans ce contexte, nous envisageons une contribution positive des mères, des aidants et des réseaux d'appui social pour changer le cours de l'histoire de ces enfants.

L'étude a adopté un modèle d'écosystème social (Hodgson & Spours, 2016). Il explore la dynamique du monde social ainsi que l'interconnectivité et l'interdépendance des relations humaines. L'écosystème social met l'accent sur le potentiel de collaboration sociale et d'adaptation des processus qui pourrait aboutir à une humanité plus résiliente et durable. La réflexion sur l'écosystème social "nous représente l'idéal d'un avenir que nous pouvons façonner et développer" (Hodgson & Spours, 2016:2).

Nous utilisons cette optique théorique pour envisager une société plus inclusive où les enfants handicapés sont soutenus par un réseau d'appui

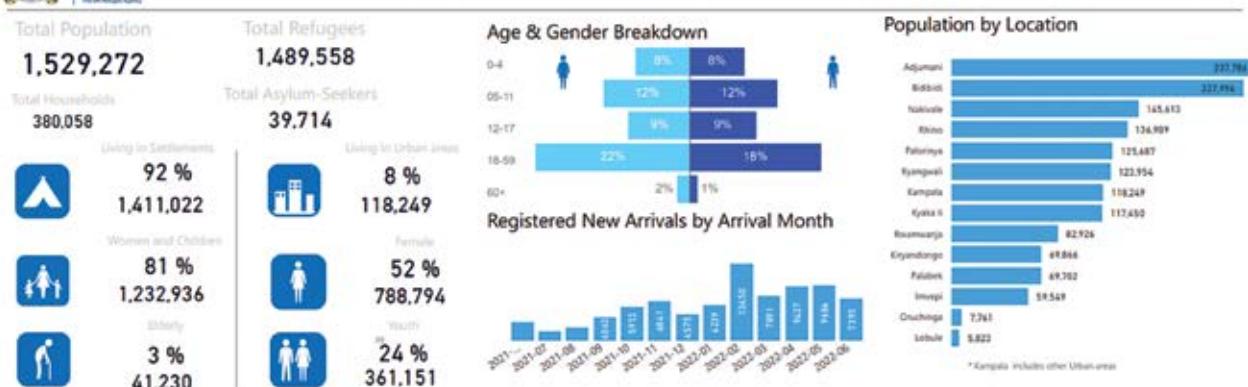
social de parents et d'aidants d'une manière à changer leurs histoires. Dans cette optique, nous considérons le rôle des mères, des tuteurs et des aidants comme potentiellement décisif pour améliorer l'accès à l'apprentissage inclusif des enfants réfugiés en situation de handicap. L'étude explore les pratiques éducatives inclusives dans un espace conceptuel qui est influencé par des mécanismes verticaux de facilitation tels que les réglementations politiques internationales, nationales et locales, l'allocation de ressources, etc. contre les connectivités horizontales telles que les interactions et les relations entre les acteurs locaux/reseaux sociaux et comment ceux-ci influencent les pratiques d'inclusion et/ou d'exclusion.

Contexte de l'étude

Le Rapport sur les tendances mondiales 2021 du HCR indique que jusqu'à 89,3 millions de personnes ont été déplacées de force dans le monde. Parmi elles, 83 pour cent sont accueillies dans des pays à revenu faible ou intermédiaire comme l'Ouganda (HCR, 2021). L'Ouganda est le troisième plus grand pays d'accueil de réfugiés au monde (après la Turquie avec 3,8 millions de réfugiés et la Colombie avec 1,8 million de réfugiés). L'Ouganda accueille plus de 1,5 million de réfugiés, principalement originaires du Soudan du Sud voisin (60 pour cent), de la République Démocratique du Congo (30,2 pour cent) et d'autres pays comme la Somalie, l'Érythrée, le Rwanda et le Burundi (HCR, 2021). Les statistiques sur les réfugiés Ougandais indiquent que 81 pour cent des réfugiés sont des femmes et des enfants et que 92 pour cent de la population réfugiée vit dans des établissements ruraux avec un accès très limité à l'éducation inclusive ou à des écoles spéciales pour les enfants handicapés. Parmi la communauté des réfugiés Ougandais, 72 523 sont des personnes handicapées, 85 120 sont des femmes vulnérables et 48 138 sont des enfants vulnérables (HCR, 2022). Dans le monde, les enfants représentent 30 pour cent de la population mondiale et 41 pour cent des personnes déplacées de force (HCR, 2021).

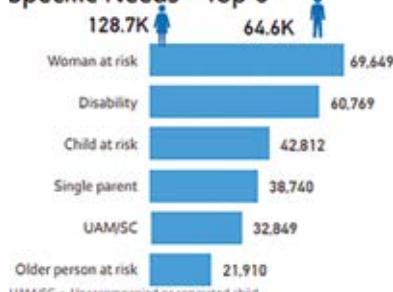


Uganda - Refugee Statistics June 2022



Source : Portail du HCR en Ouganda 2022

Specific Needs - Top 6



Source : Portail du HCR en Ouganda 2022

L'éducation offre une protection importante aux enfants vulnérables, notamment aux enfants réfugiés et aux enfants handicapés (Crea et al., 2022). Elle offre une protection contre la conscription militaire, l'exploitation sexuelle et les mariages d'enfants. De nombreux enfants réfugiés sont confrontés à des difficultés d'accès à l'éducation, mais les enfants réfugiés handicapés sont particulièrement vulnérables à l'exclusion éducative (Crea et al., 2022).

Enfants ayant des besoins spéciaux dans les camps de réfugiés en Ouganda

Un zoom sur les rapports d'évaluation de l'Education des Personnes à Besoins Spécifiques (SNE) de deux camps de réfugiés du Nil occidental

en Ouganda montre que plus de 50 pour cent des enfants avaient des besoins d'apprentissage spécifiques ; 44 pour cent des enseignants ordinaires avaient reçu une formation sur les SNE et 75 pour cent des écoles n'avaient pas de braille (ECHO/FCA, 2018). Essentiellement, même si les enfants handicapés accèdent à l'école, il n'y avait aucune garantie qu'ils restent à l'école, et qu'ils apprennent réellement. La plupart des écoles accessibles dans les camps ne disposaient pas d'enseignants et d'équipements spéciaux. Il y a toujours un décalage entre les politiques sur la SNE et leur mise en œuvre, car l'infrastructure pour une éducation et un environnement d'apprentissage inclusifs reste difficile à mettre en place. En outre, l'accent, le plaidoyer et les campagnes semblent être davantage axés sur l'enseignement primaire, et très peu, voire pas du tout, sur l'enseignement post-primaire, comme pour suggérer que les étudiants handicapés ne sont pas censés aller au-delà de l'enseignement primaire. Les environnements politiques et pratiques ont validé ces hypothèses. Il est également intéressant de noter que la politique de 2011 sur les Besoins Spécifiques et l'Education Inclusive de l'Ouganda, est toujours à l'état de projet 11 ans plus tard. Emong et Eron (2016) font état de discrimination et d'exclusion des étudiants handicapés dans les établissements d'enseignement supérieur en raison du manque de services de soutien aux personnes handicapées. Ils recommandent l'institutionnalisation de politiques et de lignes directrices sur les services de

soutien dans l'enseignement supérieur en Ouganda.

L'objectif global de la recherche était de comprendre la dynamique de l'inclusion et de l'exclusion éducative des enfants réfugiés handicapés dans trois pays d'accueil de réfugiés (Ouganda, Zimbabwe et Afrique du Sud) où leur expérience historique et continue des crises a un impact sur l'apprentissage et d'utiliser cette compréhension pour plaider en faveur d'un changement de politique, et de pratique. L'étude menée dans trois pays a été guidée par les questions de recherche suivantes :

- Quelles données sur l'éducation des élèves réfugiés handicapés sont disponibles et nécessaires dans les trois contextes et quelles politiques locales et internationales sont pertinentes ?
- Quelles sont les expériences des étudiants réfugiés handicapés (ventilés par sexe), et de leurs familles en matière d'accès et de réussite scolaire dans le pays d'accueil ?
- Comment les responsables de l'éducation (au niveau des établissements, des districts et des départements) et les travailleurs des ONG perçoivent les défis et les opportunités en matière d'éducation des étudiants réfugiés handicapés, avec un accent particulier sur les filles.

La conclusion que nous partageons dans la section suivante concerne uniquement l'étude de cas de l'Ouganda.

“

Les mères restaient et s'occupent de l'enfant quand le père s'est enfui, elles rejetaient les commentaires négatifs et les conseils des enseignants contre le potentiel de l'enfant d'apprendre, et dans certains cas, la mère s'asseyait en classe pour encourager son enfant à compléter des tests d'évaluation promotionnels.

Méthodologie

L'étude de cas sur l'Ouganda a été réalisée dans trois districts d'accueil de réfugiés dans le nord de l'Ouganda en 2021-2022. Les sites étudiés étaient Lamwo (camp de Palabek) ; Adjumani (Ayilo 1& II ; Nyumanzi et Maji) et Obongi (camp de Palorinya). L'étude a été menée auprès d'enfants de réfugiés et de communautés d'accueil voisines, d'enfants scolarisés et non scolarisés, de garçons et de filles handicapés et de leurs familles, ainsi qu'auprès de responsables de l'éducation et de parties prenantes au niveau des districts et au niveau national.

Des données qualitatives ont été recueillies auprès de 95 participants à la recherche. Quatorze (14) étaient des enfants handicapés issus de familles de la communauté d'accueil ; 25 étaient des enfants réfugiés handicapés ; 17 fonctionnaires de l'éducation ; et 39 parents/soignants des enfants qui ont participé à l'étude. Les responsables de l'éducation étaient des fonctionnaires de l'éducation du district local et des employés du ministère de l'éducation.

Des ONG travaillant dans les camps ont également été impliquées. Dans le cadre de cette étude de cas, des entretiens semi-structurés ont été menés avec les participants. Les méthodes d'étude de cas permettent au chercheur d'étudier en profondeur un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2003). On s'attendait à ce que les participants et leurs familles soient potentiellement traumatisés par les crises passées et actuelles, et c'est pourquoi des méthodes interactives et collaboratives ont été utilisées. Ces méthodes comprenaient l'art (dessin par les enfants), la photographie, les grilles de vie et la narration par les enfants et leurs parents/tuteurs. Pour comprendre comment les responsables de l'éducation et les travailleurs des ONG perçoivent les défis et les opportunités en matière d'éducation des étudiants réfugiés handicapés, des entretiens semi-structurés ont été menés. L'analyse des données a été effectuée de manière thématique en identifiant et en faisant correspondre des modèles pour créer du sens.

L'approbation éthique a été demandée à l'Université de Nottingham et au Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université de Gulu (GUREC). Le comité a examiné et approuvé le consentement éclairé et les demandes d'accent pour les enfants, les parents/tuteurs et d'autres catégories de participants à la recherche. A l'échelle locale, l'équipe de recherche composée du comité consultatif a demandé la permission d'accéder au camp de réfugiés et aux familles pour mener les entretiens. La fiabilité et la validité des données ont été assurées par un pré-test et un affinage des outils de collecte des données. Le recours à des interprètes en langue des signes et à des traducteurs a permis d'améliorer la précision des données. Cependant, les limitations de déplacement dues au confinement de tout le pays par suite à la pandémie de la COVID-19 ont réduit la portée de l'échantillon de participants - seuls les camps et les villages accessibles ont été atteints. Cela aurait pu avoir un impact sur le récit global des données et leur représentativité. De plus, étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative, la taille de l'échantillon était limitée, et le niveau de représentativité de l'opinion des participants à l'étude est également limité.

Conclusions et discussions

Données biographiques des participants à l'étude.

D'après les données primaires, 18 des enfants handicapés étaient des filles, 10 étaient dans des écoles en dehors du camp, huit étaient des garçons - six dans des écoles en dehors du camp et deux qui n'étaient pas scolarisés. Comme mentionné ci-dessus, les écoles du camp et de ses environs manquent d'enseignants spécialisés et d'installations. Par conséquent, les parents ont dû chercher des écoles alternatives en dehors du camp qui pourraient répondre aux besoins d'apprentissage de leurs enfants. Certaines familles, en particulier les familles de réfugiés, ont reçu le soutien d'ONG spécialisées dans l'éducation travaillant dans les camps, mais les familles de la communauté d'accueil qui ont participé à l'étude n'ont reçu aucune aide extérieure. Plus de filles que de garçons handicapés ne sont pas scolarisées. Ces résultats concordent avec le rapport d'évaluation de l'éducation aux besoins spécifiques (ECHO/FCA, 2018) de deux camps de réfugiés dans le Nil occidental, où cette étude a été partiellement menée. Le rapport a montré que plus de 50 pour cent des enfants avaient des besoins d'apprentissage spécifiques et auraient besoin d'un soutien pour accéder à l'éducation en dehors des camps, car il n'y a pas d'écoles spéciales dans les camps. Les parents semblaient plus réticents à envoyer les filles handicapées dans des écoles spéciales éloignées de leur domicile. Cela explique peut-être pourquoi les filles ayant des besoins spécifiques sont plus nombreuses que les garçons à ne pas être scolarisées.

Neuf des 14 entretiens avec les familles ont été réalisés avec les mères d'enfants handicapés. Dans tous les cas, les pères étaient absents (non présents) de la vie des enfants. Dans deux des cas où les pères étaient présents, leur rôle dans la prise en charge et le soutien des enfants handicapés pour l'accès à l'éducation n'était pas très apparent et/ou n'a pas été pris en compte.

Inclusion éducative des enfants réfugiés handicapés : défis et opportunités

D'après le rapport du HCR sur le portail des réfugiés, 81 pour cent des 1,5 million de réfugiés sont des femmes et des enfants et plus de 90 pour cent des réfugiés vivent dans des zones rurales en Ouganda (HCR, 2022). Par conséquent, la majorité de la catégorie de population réfugiée qui vit dans des camps éloignés, avec un accès limité aux équipements sociaux, est constituée de femmes et d'enfants. L'accès aux équipements sociaux tels que les écoles spéciales, les appareils d'assistance et les infrastructures adaptées aux personnes handicapées favorise l'inclusion scolaire. Cette information est cohérente avec l'observation de Crea et al (2020) selon laquelle les enfants réfugiés handicapés qui vivent dans des zones reculées sont doublement limités. Les preuves empiriques de nos données primaires montrent qu'il n'y a pas d'écoles spéciales au sein des camps de recherche pour les types de handicaps "graves" tels que les aveugles, les sourds et les handicaps cognitifs. Le rapport sur le handicap pour le Nil Occidental (ECHO/FCA, 2018) indique que 50 pour cent des apprenants ont des besoins d'apprentissage spécifiques. Les apprenants présentant de tels handicaps sont souvent soutenus par l'organisation non gouvernementale d'éducation pour accéder à des écoles spéciales, situées à plusieurs kilomètres du camp. Nous considérons cette collaboration socio-éducative entre les enfants handicapés, leurs familles et les ONG d'éducation, dans un contexte de manque d'infrastructures et de ressources, comme une opportunité favorisant l'inclusion éducative des enfants handicapés.

Le rapport du HCR identifie six besoins spécifiques majeurs, notamment les personnes handicapées, les parents isolés, les femmes et les enfants vulnérables et les mineurs et enfants non accompagnés. Neuf des 10 familles de réfugiés qui ont participé à l'étude étaient des ménages dirigés par des femmes. Parmi les participants, les hommes étaient soit "restés au Sud du Soudan", soit "partis vers

une autre épouse", soit n'étaient que "partiellement présents", laissant les femmes subvenir aux besoins de la famille. Par conséquent, les risques de protection des femmes et des enfants handicapés dans les camps de réfugiés sont accrus. Les femmes et les filles handicapées souffrent d'une double discrimination et vulnérabilité dans le déplacement, et sont plus prédisposées à la dépendance envers les autres (Rohwerder, 2017). Malgré cela, nous avons trouvé des preuves d'espoir et de force contre vents et marées chez les aidants majoritairement féminins dans les communautés de réfugiés et d'accueil. Dans plus de trois familles qui ont participé à l'étude, les mères étaient plus positives et plus pleines d'espoir que les pères ne le pensaient :

[...]Peut-être que si elle était un garçon, le père l'aurait aimé [...]

[...]le père a dit qu'il ne gaspillerait pas son argent pour payer des frais pour [...].

À l'intersection de la migration et du handicap, nous voyons une "nouvelle" catégorie de population cachée - les femmes, dont on parle peu. Plusieurs études (Burns 2017 ; Walton, 2020 ; Rohwerder, 2017 & Crea, 2020) soulignent le manque de données sur le handicap dans la migration. Le manque de données est encore plus inquiétant pour les femmes migrantes qui s'occupent d'enfants handicapés. Le HCR, l'agence officielle pour les réfugiés qui supervise l'accueil et la réinstallation des réfugiés en Ouganda, manque de données désagrégées sur les enfants et les familles handicapés. Burns (2017 : 7) signale également "l'invisibilité des migrants handicapés dans la politique, la recherche et la pratique". Notre recherche souligne que les femmes migrantes avec des enfants handicapés en Ouganda sont invisibles dans les données et appelle à une recherche plus rigoureuse sur la contribution des femmes à l'intersection de la migration et du handicap.

Selon Trotter (2012 : np), "être un migrant affecte l'expérience d'être handicapé mais être handicapé modifie également l'expérience de la migration". L'intersection de ces expériences du point de vue d'une mère est au centre de cet article, mais plus particulièrement la façon dont elles extériorisent ces expériences et trouvent encore la force et l'espoir de

soutenir leurs enfants et d'améliorer leur accès à l'éducation. Dans le cadre du modèle d'écosystème social, nous percevons ces expériences et ces rôles comme facilitant les pratiques qui améliorent l'inclusion éducative des enfants handicapés.

Déconstruire la maternité

Le dictionnaire anglais définit la maternité comme "l'état d'être une mère", faisant littéralement référence aux rôles et responsabilités reproductives du genre féminin. Dans "Mandat de maternité", Ruso (1976) note la centralité de cette définition pour le "mandat de la femme adulte d'avoir des enfants et de bien les élever". Cette identité de la maternité se concentre sur la particularité et la spécificité des femmes en tant que porteuses d'enfants, et minimise les rôles élargis que les femmes ont toujours assumés en l'absence des pères dans la plupart des situations familiales. Il y a donc un besoin urgent, par le biais de la recherche, d'interrompre ces "stéréotypes, mythologies et conceptions sexuées" (Ruso, 1976) de la maternité. Nous cherchons à étendre le mandat de la maternité au-delà du simple fait "d'avoir des enfants et de bien s'en occuper".

D'après les données empiriques primaires que nous avons recueillies, nous avons noté que les mères étaient des "experts" qui s'occupaient des besoins physiques, sanitaires et psychologiques de leurs enfants handicapés. Elles étaient toujours là, à plein temps, pour s'occuper des enfants que les pères et la société ont mis de côté ; pour leur trouver des écoles adaptées et les aider à rester à l'école et à continuer à apprendre, tout en absorbant toutes les attitudes et connotations négatives dont souffre un enfant ayant des difficultés d'apprentissage. Les mères sont restées et se sont occupées de l'enfant lorsque le père s'est enfui, elles ont rejeté les commentaires et conseils négatifs des enseignants à l'encontre du potentiel d'apprentissage de l'enfant et, dans certains cas, la mère s'est assise en classe pour encourager son enfant à passer des tests d'évaluation promotionnelle.

Voici l'histoire d'une mère de trois enfants, dont l'un est handicapé :

[...]ils m'ont dit qu'elle devait redoubler deux fois. Je l'ai emmenée dans une école privée parce que dans les écoles publiques, ils refusaient de la prendre... l'école (privée) est chère [...].

Je cours partout, j'essaie de trouver une école. Elle peut parler, mais elle ne peut pas écrire. Sa sœur et son frère cadets sont également en P6 (ils l'ont rattrapée dans la même classe). Quand elle était en P4, quand je l'ai amenée dans cette école privée, elle se détériorait, le cerveau se détériorait... Je n'ai pas réussi à connaître la vraie maladie qui la perturbe [...]]
[...]Quand ils passent les examens, ils peuvent m'appeler pour que j'aille m'asseoir avec elle (l'enfant) [...].

Récit d'une autre mère :

[...] J'étais tout le temps à l'hôpital [...]

[...] J'ai commencé à faire leurs devoirs à chaque fois [...]

Dans cet article, nous soutenons, à partir de données probantes, que les mères doublent les éducateurs inclusifs, les évaluateurs de handicap et la source essentielle de soutien pour les enfants handicapés. Ce constat est cohérent avec l'observation de Ceka selon laquelle les parents sont des "leaders et soutiens directs" des enfants dans leur développement et leur apprentissage (Ceka et al., 2016) et ne sont pourtant pas pleinement reconnus comme tels.

Conclusion et recommandation

De la discussion ci-dessus, nous concluons que l'exploration de l'interconnexion sociale et de l'interdépendance entre les familles, les aidants et les structures sociales existantes par la sensibilisation et le renforcement des capacités pourrait

être une mesure plus durable et plus économiquement efficient pour promouvoir l'éducation inclusive, dans un contexte de lacunes dans la mise en œuvre des politiques et des ressources limitées, entre autres défis.

Le rôle accru des mères dans la prise en charge et le soutien des enfants handicapés reste une opportunité considérable. Toutefois, il est recommandé de mener des recherches plus rigoureuses sur la contribution des femmes à l'intersection de la migration et du handicap. En outre, la vulgarisation et l'acceptation de la "nouvelle" catégorie de population cachée - les femmes - dans le discours sur la migration et le handicap doivent intervenir rapidement.

Références :

- Burns, N. (2017) The human right to health: exploring disability, migration and health, *Disability & Society*, 32:10, 1463-1484, DOI: 10.1080/09687599.2017.1358604 (Texte original en anglais)
- Bešić, E., & Hochgatterer, L. (2020). Refugee families with children with disabilities: Exploring their social network and support needs. A good practice example. *Frontiers in Education*, 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00061> (Texte original en anglais)
- Ceka, A. & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice*, 7 (5), 61-64. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf> (Texte original en anglais)
- Cooper, R. A. (2020). "I am a caregiver": Sense-making and identity construction through online caregiving narratives. *Journal of Family Communication*, 21(2), 77-89. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15267431.2021.1889554> (Texte original en anglais)
- Crea, T.M., Klein, E.K., Okunoren, O. et al. (2022). Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioural functioning related?. *Confl Health* 16 (53). Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s13031-022-00486-6> (Texte original en anglais)
- ECHO/FCA (2020). *Special Needs Assessment of children with special needs in Bidibidi and Omugo Settlement, Northern Uganda*. Unpublished report. Retrieved from: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/70493> (Texte original en anglais)
- Emong, P., & Eron, L. (2016). Disability inclusion in Higher Education in Uganda: Status and strategies. *African Journal of Disability*, 5(1). Retrieved from: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.193> (Texte original en anglais)
- Hodgson, A., & Spours, K. (2016). *The evolution of social ecosystem thinking: its relevance for education, economic development and localities*. Retrieved from: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1537510/3/Spours_Ecosystem%20thinking%20Stimulus%20Paper.pdf (Texte original en anglais)
- Nyoni, C., Thondhlana, J., and Volker, W. (2020). Compounded Exclusion: Education for Disabled Refugees in Sub-Saharan Africa. *Frontiers In Education* (5) 47: 1-14. Doi: 10.3389/feduc.2020.00047 (Texte original en anglais)
- Pisani, M., Grech, S., & Mostafa, A. (2016). Disability and forced migration: Intersections and critical debates. *Disability in the Global South*, 285-301. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-42488-0_18 (Texte original en anglais)
- Russo, N. F. (1976). The motherhood mandate. *Journal of Social Issues*, 32(3), 143-153. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1976.tb02603.x> (Texte original en anglais)
- Steigmann, F. (2020). Inclusive Education for refugee children with disabilities in Berlin—the decisive role of Parental Support. *Frontiers in Education*, 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.529615> (Texte original en anglais)
- Trotter, R. 2012. *Overlooked communities overdue change: how services can better support BME disabled people*. London: SCOPE. Retrieved from: <https://www.obv.org.uk/sites/default/files/images/news-2012-05-17-BME%20full%20report.pdf> (Texte original en anglais)
- United Nations (2022). *Global Trends Report 2021*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html> (Texte original en anglais)
- United Nations. (2016, September). *General Comment No.4 Convention on the Right to Inclusive Education*. Retrieved from: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc> (Texte original en anglais)
- Walton, E., McIntyre, J., Awidi, S. J., De Wet-Billings, N., Dixon, K., Madziva, R., Monk, D., Nyoni, C., Thondhlana, J., & Wedekind, V. (2020). Compounded exclusion: Education for disabled refugees in Sub-Saharan Africa. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00047/full> (Texte original en anglais)