

Distribution : limitée

ED/BIE/CONFINTED 48/3  
Genève, le 18 juillet 2008  
Original : anglais

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR  
L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

**CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION**

Quarante-huitième session

Centre international de conférences, Genève  
25-28 novembre 2008

**« L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : LA VOIE DE L'AVENIR »**



**DOCUMENT DE RÉFÉRENCE**



## **TABLE DES MATIÈRES**

### **Introduction: Rendre l'éducation inclusive**

### **Thème 1: Approches, orientations et contenu**

**1.1 Dimensions conceptuelles : besoins éducatifs spéciaux, intégration, inclusion**

**1.2 L'inclusion comme principe – orienter le processus**

### **Thème 2: Politiques du secteur public**

**2.1 Des politiques nationales unifiées et inclusives**

**2.2 Construire un consensus**

**2.3 Modifier les cultures grâce à un leadership fort et à des pratiques participatives**

**2.4 Lutter contre les pratiques non inclusives**

**2.5 Ressources**

**2.6 Suivi de l'impact**

### **Thème 3: Systèmes, liens et transitions**

**3.1 Structures, liens et transitions**

**3.2 Coordination des services et des institutions**

**3.3 Un curriculum pour tous: tenir compte des différents besoins et styles d'apprentissage**

**3.4 Un soutien pour les apprenants vulnérables**

**3.5 Le rôle de l'apport du spécialiste**

### **Thème 4: Apprenants et enseignants**

**4.1 Développer des écoles pour tous**

**4.2 Une compréhension partagée/commune**

**4.3 Un soutien à l'apprentissage**

**4.4 Préparer les enseignants**

**4.5 Un développement professionnel permanent**

### **Observations conclusives : la voie de l'avenir**



## INTRODUCTION: RENDRE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

*L'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – les garçons, filles et élèves appartenant aux minorités ethniques, les personnes touchées par le VIH et le SIDA, et celles qui sont handicapées et ont des difficultés à apprendre. L'éducation est dispensée dans de nombreux contextes, aussi bien formels que non formels, ainsi qu'au sein des familles et de la collectivité. L'éducation inclusive n'est donc pas une question marginale: elle est essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives.*

*Si les enfants n'ont pas la possibilité de développer leur potentiel durant les années décisives de l'enfance, ce sont leurs familles tout entières qui seront davantage exposées au risque de devenir pauvres ou de glisser petit à petit vers une pauvreté plus chronique. En ce sens, rendre l'éducation plus inclusive contribue à la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement consistant à éliminer l'extrême pauvreté et à instaurer l'éducation primaire universelle. Cela contribue aussi à la réalisation des objectifs de plus grande portée que sont la justice et l'inclusion sociales.*

*Sans stratégies nationales claires et unifiées pour inclure tous les apprenants, de nombreux pays n'atteindront pas les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015. Les progrès en la matière dépendent également d'une interprétation claire de ce qu'il faut entendre par éducation inclusive. Il existe aujourd'hui des versions très diverses quant à ce que ce terme signifie et à ce qu'il implique. Basé sur des travaux de recherche internationaux, le présent document contient un aperçu général des principales questions liées à l'éducation inclusive et a pour but de servir de document de référence pour les discussions politiques qui se tiendront dans le cadre de la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE). Ce faisant, il examine également les principaux thèmes de cette conférence, à savoir les concepts, les politiques, les structures et systèmes, ainsi que la pratique.*

Dans le monde entier, les systèmes éducatifs sont confrontés au défi de la fourniture d'une éducation efficace à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes. Dans les pays économiquement plus pauvres, on estime à environ 72 millions le nombre des enfants non scolarisés. Les redoublements, les abandons scolaires et les mauvais résultats d'apprentissage touchent surtout les groupes sociaux les plus défavorisés. Il y a aussi quelque 774 millions d'adultes qui ne sont toujours pas vraiment alphabétisés – plus des trois quarts d'entre eux vivent dans seulement quinze pays. Dans le même temps, dans les pays plus riches – et en dépit des ressources disponibles – de nombreux jeunes quittent le système scolaire sans qualifications valables, d'autres sont placés dans différents types d'établissements spécialisés à l'écart du système scolaire ordinaire, et d'autres encore choisissent simplement d'abandonner car ce qu'on leur enseigne à l'école leur semble inutilisable dans leur vie. Qu'elles soient développées ou en développement, les différentes régions du monde sont confrontées au même défi : comment mettre en place une éducation équitable et de haute qualité pour tous les apprenants ?

La nécessité de progresser vers une démocratisation efficace des possibilités d'accès de tous à l'éducation peut être fondée sur la notion d'inclusion pour orienter les politiques et stratégies nationales à adopter afin de s'attaquer aux causes et aux conséquences de l'exclusion dans le cadre plus général des objectifs de l'EPT. La mise sur pied de systèmes éducatifs plus inclusifs exige de s'engager fermement à œuvrer en faveur d'une société plus juste, plus équitable et plus pacifique. Elle implique également l'adoption de politiques

intersectorielles pour éliminer les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels qui génèrent aussi bien l'exclusion de l'éducation que l'exclusion au sein de l'éducation.

Face à ces problèmes, l'idée et la pratique de *l'éducation inclusive* suscitent un intérêt croissant. Dans plusieurs pays, l'inclusion est encore perçue comme une approche consistant à s'occuper des enfants handicapés dans des établissements scolaires généraux. Au niveau international, cependant, elle est de plus en plus considérée comme un concept plus large, comme une réforme consistant à soutenir et favoriser la diversité chez tous les apprenants.<sup>1</sup> Cette interprétation est fondée sur l'hypothèse selon laquelle le but de l'éducation inclusive est d'éliminer l'exclusion sociale en tant que conséquence des attitudes et réactions à la diversité raciale, de classe sociale, ethnique, sexuelle et de validité/invalidité. En tant que telle, elle prend pour point de départ la conviction que l'éducation est un droit de l'homme fondamental et qu'elle constitue le fondement d'une société plus juste. En ce sens, elle constitue le moyen de s'assurer que l'Éducation pour tous signifie vraiment pour *tous*.

### *Disparités entre les sexes*

« Les disparités entre les sexes ont tendance à augmenter dans les niveaux supérieurs de l'enseignement. Environ 63 % des pays pour lesquels des données sont disponibles ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, contre 37 % dans le secondaire et 3 % dans l'enseignement supérieur. Dans de nombreuses régions du monde, les environnements scolaires restent physiquement peu sûrs pour les garçons comme pour les filles ; les attitudes et les pratiques des enseignants, les programmes scolaires et les manuels continuent d'être marqués par des préjugés sexistes et les domaines d'études et les choix professionnels restent groupés par sexe.

Au niveau mondial, environ 72 millions d'enfants étaient non scolarisés en 2005 ; les filles en représentaient 57%. Cependant la situation varie considérablement par région: en Afrique subsaharienne, les filles comptaient pour 54% des enfants non scolarisés, par comparaison à l'Asie du Sud et de l'Ouest avec 66% et aux États arabes avec 60%.

Les disparités entre les sexes dans le primaire résultent d'abord et avant tout de celles qui commencent lors de l'accès en première année du primaire. En 2005, en moyenne mondiale, 95 filles étaient inscrites au grade 1 du primaire pour 100 garçons.

Au secondaire, les disparités en faveur des filles sont en gros moins fréquentes (53 pays) que celles en faveur des garçons (61 pays). L'insuffisance de la participation et des performances des garçons constitue aussi un problème croissant dans certains pays, surtout en Amérique latine et dans les Caraïbes. C'est l'unique région où plus de filles que de garçons sont scolarisées au secondaire (90 garçons ou moins sont scolarisés pour 100 filles dans 11 pays).

Seuls quatre pays sur 144 où les données étaient disponibles avaient réalisé la parité entre les sexes à ce niveau en 2005.

Les femmes comptaient encore pour 64 % des adultes analphabètes en 1995-2004, une part pratiquement inchangée des 63 % enregistrés en 1985-1994. De par le monde, il y avait 89 femmes qui pouvaient lire et écrire pour 100 hommes alphabétisés.

Promouvoir l'égalité des sexes dans l'éducation requiert un changement du processus de socialisation et de certaines conditions d'apprentissage à l'école. Comme il a été souligné dans le rapport mondial de l'EPT 2008, des politiques et des programmes efficaces doivent assurer : des environnements scolaires sûrs et non discriminatoires ; la présence d'un nombre suffisant d'enseignantes pour jouer le rôle de modèles, ainsi qu'une dynamique pédagogique excluant les préjugés dans les salles de classe et la formation des enseignants aux questions relatives à l'égalité entre les sexes ; des contenus d'apprentissage excluant les préjugés sexistes ; un choix de matières moins déterminé par le sexe dans l'enseignement supérieur." (Source: Institut de statistiques de l'UNESCO, *Parité entre les sexes* [en matière d'éducation]: *encore du chemin à faire*, Fiches de l'ISU n° 1, Montréal, mars 2008.)

Les travaux de recherche laissent à penser que l'on pourra plus aisément progresser vers l'instauration d'une éducation inclusive dans des contextes où il existe une culture de collaboration qui encourage et facilite la résolution des problèmes. Cela implique que tous ceux qui évoluent dans un cadre spécifique – un pays, un district, une communauté ou une école – travaillent ensemble, en utilisant les résultats de la recherche pour éliminer les

<sup>1</sup> UNESCO, *Dossier ouvert sur l'éducation inclusive*, Paris, UNESCO, 2001.

obstacles qui empêchent certains apprenants d'accéder à l'éducation. Que découle-t-il de tout cela au niveau des politiques ? Que faut-il faire pour que les systèmes éducatifs puissent encourager les pratiques qui permettent d'« approcher » efficacement tous les enfants et adolescents, quelles que soient leur situation et leurs caractéristiques personnelles ?

Le présent document propose un cadre conceptuel fondé sur ce que suggère la recherche internationale quant aux caractéristiques des systèmes éducatifs qui réussissent à avancer en direction de l'inclusion. Chacun de ces thèmes est examiné plus en détail dans les quatre prochaines sections.

Beaucoup de choses ont été écrites ces dernières années sur l'éducation inclusive d'un point de vue international<sup>2</sup>. Les documents publiés par l'UNESCO sur l'éducation inclusive depuis la Conférence mondiale sur « les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité » tenue en 1994 à Salamanque (Espagne) constituent des références utiles, en particulier en ce qui concerne les pays en développement. Les informations contenues dans la base de données sur le réseau pour l'éducation inclusive (Enabling Education Network, EENET), dont la plupart portent sur la situation des pays en développement dans le domaine considéré, ont été utiles pour alimenter la réflexion à l'origine du présent document.

Ce document est également basé sur le *Dossier ouvert* de l'UNESCO sur l'éducation inclusive (2001) dans lequel ont été présentées les expériences des acteurs de l'éducation d'un large éventail de pays, étudiées dans le cadre d'une série de consultations engagées sur une période cinq ans. Le *Dossier ouvert* est un ensemble de documents de référence conçu pour encourager les décideurs politiques et les administrateurs à réfléchir à leur propre situation. C'est un excellent point de départ pour l'élaboration des politiques. Le document intitulé *Présentation générale de la 48e session de la CIE* (ED/BIE/CONFINTED 48/4), qui a été envoyé avec la lettre d'invitation aux États membres et aux autres organisations concernées est également une source d'information utile pour les participants à la Conférence.

Enfin, pour préparer la 48<sup>e</sup> session de la CIE, le Bureau international d'éducation a organisé, en collaboration avec les Commissions nationales et les bureaux hors siège de l'UNESCO ainsi qu'avec d'autres partenaires, neuf réunions de consultation et deux conférences régionales au cours de la période juin 2007 - mai 2008, couvrant toutes les régions de l'UNESCO. Ces différentes réunions ont regroupé au total plus de 780 participants de 111 pays, et dans certains cas la société civile et d'autres organisations internationales étaient elles aussi représentées<sup>3</sup>. Ces réunions ont permis de se rendre compte qu'il existait une grande variété d'interprétations du concept d'éducation inclusive, de même qu'un large éventail de politiques et stratégies en la matière, même s'il est apparu clairement que dans de nombreux contextes l'éducation inclusive restait exclusivement associée au handicap et aux « besoins éducatifs spéciaux », ce qui implique l'intégration des enfants dans des établissements scolaires du cursus ordinaire.

Les participants à ces réunions se sont en général déclarés préoccupés par les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels qui génèrent l'exclusion, et auxquels l'on devrait

---

<sup>2</sup> Voir M. Ainscow et coll. *Improving schools, developing inclusion*, Londres, Routledge, 2006; P. Davis, L. Florian et coll. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*, Londres, DfES, Rapport de recherche 516, 2004; A. Dyson, A. Howes et B. Roberts. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Londres, Institute of Education, 2002; L. Florian (sous la direction de), *The Sage Handbook of Special Education*, Londres, Sage, 2007; A. Lewis et B. Norwich (sous la direction de), *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead, Open University Press, 2005; C.J. Riehl, 'The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration', *Review of Educational Research*, 70(1), p. 55-81, 2000; UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO, 2005.

<sup>3</sup> Un résumé complet des résultats de ces réunions est publié dans la numéro spécial de *Perspectives* (n° 145, mars 2008) consacré au thème de la quarante-huitième session de la CIE.

s'attaquer en élaborant et appliquant des politiques intersectorielles appropriées axées sur les causes de l'exclusion tant en dehors du système éducatif qu'au dedans. Parmi les mesures les plus prometteuses susceptibles de contribuer à empêcher que certaines personnes ne soient pénalisées et que les inégalités perdurent, la plupart des participants ont cité: une approche de l'éducation du point de vue des droits, en considérant l'éducation comme un droit fondamental de tous les citoyens, quelles que soient leurs différences, à développer pleinement leur potentiel; l'expansion des services de garde et des services éducatifs pour la petite enfance ; l'allongement de l'éducation de base au-delà de l'enseignement primaire, afin d'inclure les premières années de l'enseignement secondaire en remédiant à la fois aux problèmes d'égalité et aux problèmes de qualité ; une offre de possibilités d'éducation non formelle et de haute qualité, accompagnées de possibilités de reconnaissance formelle des compétences acquises dans des établissements non formels et des autres formes de transition entre l'éducation formelle et non formelle ; l'adoption de stratégies d'enseignement/d'apprentissage plus dynamiques et plus diversifiées, ainsi que de curriculums flexibles permettant de répondre à la diversité des besoins éducatifs; et l'amélioration de la formation des enseignants et des programmes dans le cadre desquels est fournie cette formation. Dans l'ensemble, les résultats initiaux de toutes ces activités préparatoires indiquent clairement que le renforcement de l'inclusion – tant dans le système éducatif que dans la société – est une préoccupation commune à tous les pays et toutes les régions.

Dans ce contexte, la quarante-huitième session de la CIE constituera une chance unique d'engager une discussion approfondie et ouverte entre les Ministres de l'éducation et les autres acteurs, sur des questions telles que: la relation entre l'éducation inclusive, la société et la démocratie ; le concept d'éducation inclusive et ses dimensions opérationnelles; et, plus particulièrement, les principales caractéristiques des politiques et pratiques qui ont permis de venir à bout de l'exclusion à la fois de l'éducation et au sein de l'éducation, contribuant ainsi à bâtir des sociétés plus inclusives, plus justes et plus équitables.



## THÈME 1: APPROCHES, ORIENTATIONS ET CONTENU

*L'éducation inclusive est un concept évolutif qui peut s'avérer utile pour orienter les politiques et stratégies relatives aux causes et conséquences de la discrimination, de l'inégalité et de l'exclusion dans le cadre beaucoup plus général des objectifs de l'EPT. L'élimination des obstacles à la participation de tous les apprenants au processus d'apprentissage se situe au cœur même du concept de l'éducation inclusive, lequel est intégralement fondé sur les droits de l'homme et va exiger le réexamen et la refondation de tous les aspects du système éducatif. L'éducation inclusive peut être interprétée comme un processus permanent dans un système éducatif en constante évolution - processus axé sur les personnes actuellement exclues de l'accès à l'éducation et sur celles qui sont scolarisées mais n'apprennent pas. Mais cette forme d'éducation est souvent mal comprise et il en existe de nombreuses et fort différentes interprétations dans le monde.*

### 1.1 Dimensions conceptuelles : Besoins éducatifs spéciaux, intégration, inclusion

#### *Besoins éducatifs spéciaux*

Traditionnellement, et même encore aujourd'hui, dans de nombreuses régions du monde – par exemple en Europe orientale et en Europe du Sud-Est, ainsi que dans les pays de la Communauté des États indépendants (CEI) et dans certaines parties de l'Asie<sup>4</sup>—, le concept et les pratiques de l'éducation inclusive ont principalement été limités aux élèves catégorisés comme ayant des besoins spéciaux, à savoir, pour l'essentiel, aux élèves handicapés physiques et/ou mentaux, ainsi qu'aux réfugiés. De ce fait, les méthodes et solutions retenues pour satisfaire les besoins des élèves ont la plupart du temps été de nature réparatrice et corrective ; elles ont consisté à créer des écoles spéciales et à en augmenter le nombre, à mettre sur pied des filières d'apprentissage spéciales et à former des enseignants spécialisés.

Une importante conséquence des curriculums différenciés et des structures institutionnelles pour les élèves catégorisés comme ayant des besoins spéciaux a été leur ségrégation et leur isolement au sein du système éducatif. L'hypothèse sous-jacente selon laquelle il existe des « besoins éducatifs spéciaux » est toutefois sujette à caution dans la mesure où tout enfant peut éprouver des difficultés à apprendre, où de nombreux enfants handicapés n'ont aucun problème d'apprentissage et où des enfants ayant un handicap intellectuel apprennent souvent très bien dans certains domaines<sup>5</sup>.

#### *Intégration*

Le concept d'intégration est apparu dans les années 1980, comme une option permettant de remplacer les curriculums et modèles d'écoles différenciés visant à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux. La nouvelle approche consistait à placer les élèves catégorisés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires. La restructuration et l'amélioration des installations matérielles, l'augmentation du nombre des salles de classe spéciales et du nombre des enseignants spécialisés dans les établissements scolaires ordinaires,

<sup>4</sup> Voir Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe*, Paris, OCDE, 2006; UNESCO-BIE, *Rapport sur la Communauté des États indépendants, Troisième atelier sur le développement du curriculum: "L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir"*, Minsk, Belarus, 29-31 octobre 2007 (non publié); UNESCO-BIE, *Rapport sur l'atelier est-asiatique sur l'éducation inclusive*, Hangzhou, China, 2-5 novembre 2007 (non publié).

<sup>5</sup> Voir S. Stubbs, *Inclusive education: where there are few resources*, Oslo, The Atlas Alliance, 2002, pp. 3 et 23.

l' « intégration » des apprenants ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires, et la fourniture de matériels pédagogiques ont été, et sont encore, parmi les principaux éléments de l'application des modèles d'intégration. Principalement axée sur les élèves souffrant de handicaps légers, l'intégration risque de devenir un dispositif rhétorique plutôt qu'une méthode concrète mise en pratique ; elle risque de se traduire davantage par une modification de l'espace dans les salles de classe plutôt que par une modification du contenu des curriculums et de la pédagogie correspondant aux besoins spéciaux de ces apprenants.

Après les années 1990, les orientations, les objectifs, le contenu et les implications de l'éducation inclusive en rapport avec l'intégration ont considérablement changé. Cela a été principalement dû à la reconnaissance du fait que les modèles d'intégration fondés uniquement sur la fermeture des écoles spéciales et sur l' « ajout » de leurs élèves aux effectifs des écoles ordinaires leur dispensant dès lors des cours eux aussi ordinaires ne répondent pas à la diversité des attentes et besoins des apprenants. Cette nouvelle approche implique un réexamen des politiques de l'éducation relatives aux problèmes d'intégration, avec une remise en question des curriculums et des modèles d'écoles qui devraient être les mêmes pour tous les élèves quelles que soient leurs différences. Dans ces modèles, les élèves doivent *s'adapter* aux normes, styles, procédures et pratiques existants du système éducatif. De plus, les taux d'abandon scolaire peuvent augmenter chez les élèves qui ont des besoins spéciaux lorsqu'ils sont intégrés dans des écoles ordinaires qui n'ont pas procédé à une série complète de changements institutionnels, pédagogiques et de curriculums.

### *Inclusion*

L'éducation inclusive peut être interprétée comme un principe directeur qui permet d'atteindre des niveaux raisonnables d'intégration scolaire de tous les élèves. Dans le cadre d'une conception plus large de l'intégration, elle implique l'élaboration et la mise en œuvre d'un vaste répertoire de stratégies d'apprentissage permettant de tenir compte avec beaucoup de précision de la diversité des apprenants. En ce sens, il faut que les systèmes éducatifs répondent aux attentes et aux besoins des enfants et des adolescents en prenant en considération le fait que la capacité d'offrir des possibilités d'apprentissage efficace en se basant sur un système « rigide » d'intégration est très limitée. Ce modèle peut être qualifié de modèle du « placement »<sup>6</sup>, c'est-à-dire que l'éducation inclusive est conceptualisée comme un « lieu », et non comme un service, offert dans une classe ordinaire et avec un curriculum ordinaire.

Le débat sur l'éducation inclusive et l'intégration ne porte aucunement sur une dichotomie entre les politiques et modèles d'intégration et les politiques et modèles d'inclusion – comme si l'on pouvait intégrer sans inclure, ou inclure sans intégrer – mais sur la détermination de la mesure dans laquelle il y a un progrès dans la compréhension de la façon dont chaque école a la responsabilité morale d'inclure tout le monde.

Ces quelque quinze dernières années, le concept d'éducation inclusive a évolué vers l'idée selon laquelle tous les enfants et tous les adolescents, malgré leurs antécédents culturels, sociaux et éducatifs différents, devraient bénéficier des mêmes possibilités d'apprentissage dans tous les types d'écoles. L'accent doit être placé sur la génération d'établissements inclusifs, ce qui implique avant tout : (a) le respect, la compréhension et la prise en compte de la diversité culturelle, sociale et individuelle (satisfaction des attentes et besoins des élèves par les systèmes éducatifs, les écoles et les enseignants); (b) la garantie d'un accès sur un pied d'égalité à l'éducation de base; (c) une étroite coordination avec d'autres politiques sociales. Tout cela devrait se faire en prenant en considération les attentes et besoins des parties prenantes et des acteurs sociaux.

<sup>6</sup> S. Peters, *Inclusive education : An EFA strategy for all children*, Washington DC, **Banque mondiale**, 2004.

Bien qu'il faille prendre en compte plusieurs catégories différentes de groupes vulnérables et marginalisés – tels que les femmes et les jeunes filles, les minorités linguistiques, les peuples autochtones, les enfants handicapés – le concept d'éducation inclusive n'est pas de nature catégorielle ; il a pour but d'offrir des possibilités d'apprentissage efficace à chaque enfant, dans des contextes éducatifs taillés sur mesure.

### *Besoins spéciaux*

« On estime que le nombre des personnes handicapées se situe entre 500 et 600 millions (parmi lesquels 120 à 150 millions d'enfants, dont 80 % à 90 % vivent dans la pauvreté dans les pays en développement), et que 15 % à 20 % des élèves ont ou auront des besoins particuliers à un moment ou à un autre de leurs études.

Les estimations du nombre d'enfants handicapés qui vont à l'école dans ces pays vont de moins de 1 % à 5 % . Par ailleurs, le taux d'alphabétisation des femmes handicapées n'est que de 1 %, alors que ce taux est estimé à quelque 3 % pour l'ensemble des personnes handicapées. La principale difficulté est la profonde stigmatisation sociale des personnes handicapées. Les stéréotypes, conjugués à l'hostilité et aux attitudes traditionnelles envers les personnes handicapées dont font souvent preuve les enseignants, les autorités scolaires, les autorités locales, les communautés et même les familles, peuvent renforcer l'exclusion des élèves handicapés et empêcher l'inclusion scolaire. Ce n'est pas le «handicap» qui fait obstacle à la pleine et effective participation des handicapés à la société mais plutôt les «barrières comportementales et environnementales».

L'inclusion scolaire est souvent considérée à tort comme hors de prix, difficilement réalisable ou relevant strictement des questions de handicap. Les travaux de recherche montrent, cependant, que les États qui ont correctement mis en œuvre le modèle d'éducation inclusive ont constaté qu'il était moins coûteux à appliquer et à gérer que des services d'éducation spécialisée distincts, qu'il était plus bénéfique pour les enfants d'un point de vue éducatif et social et qu'il contribuait de manière significative au développement et à l'épanouissement professionnels des éducateurs. Il semble que, dans une grande partie des pays étudiés, les cadres juridiques réglementaires ainsi que les programmes et les politiques publiques engagés par certains gouvernements ne jouent pas un rôle suffisant. La nécessité de mettre en place des pratiques d'enseignement inclusif est reconnue de manière quasiment générale. Néanmoins, la notion d'éducation inclusive n'est semble-t-il pas clairement saisie dans tous les pays, et bon nombre de personnes l'assimilent à des expériences d'enseignement intégré. En ce sens, ce qui semble ressortir dans une grande mesure des rapports reçus, c'est le risque de voir se transformer l'expérience de l'éducation inclusive en un nouveau mécanisme différenciateur, c'est-à-dire en un processus qui désigne une fois de plus les sujets considérés comme différents des autres. (Source: V. Muñoz, *Le droit à l'éducation des personnes handicapées*, Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Document A/HRC/4/29, Nations Unies, Conseil des droits de l'homme, février 2007.)

## **1.2 L'inclusion comme principe – orienter le processus**

L'éducation inclusive peut être considérée comme un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif à approcher tous les apprenants. Il s'agit donc d'un principe général qui devrait orienter toutes les politiques et pratiques éducatives, en prenant comme point de départ la conviction que l'éducation est un droit de l'homme fondamental et qu'elle constitue le fondement d'une société plus juste. Cette philosophie basée sur les droits est énoncée dans des déclarations internationales, des conventions<sup>7</sup> et des rapports<sup>8</sup> pertinents pour l'éducation inclusive.

<sup>7</sup> Le droit à l'éducation est consacré par l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Les instruments normatifs internationaux qui ont réaffirmé ce droit sont notamment les suivants : la Convention de l'UNESCO pour la lutte contre la discrimination dans l'éducation (1960) ; la Convention internationale de 1966 sur les droits économiques, sociaux et culturels ; la Convention de 1979 relative à l'élimination de toutes formes de discrimination envers les femmes (en particulier ses Articles 10 et 14) ; la Convention de 1989 relative aux droits de l'enfant (en particulier ses Articles 28 et 29) ; la Convention internationale de 1990 sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leurs familles (en particulier son Article 45) ; la Convention sur les droits des personnes handicapées, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en décembre 2006 (en particulier son Article 24) ; et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones adoptée par l'Assemblée générale en septembre 2007 (en particulier son Article 14).

Afin que ce droit puisse être exercé, le mouvement international de l'Éducation pour tous a beaucoup travaillé pour mettre une éducation de base de qualité à la disposition de tous les apprenants. L'éducation inclusive permet d'accomplir des progrès sur la voie de l'EPT dans la mesure où elle est un moyen de faire en sorte que les écoles et autres établissements d'apprentissage desservent tous les apprenants dans leurs communautés. Elle est principalement axée sur ceux qui, traditionnellement, étaient exclus des possibilités d'éducation offertes aux autres.

La Déclaration sur l'EPT adoptée à Jomtien (1990) définit un projet global : rendre universel l'accès à l'éducation de tous les enfants, adolescents et adultes et promouvoir l'équité. Il faut faire preuve d'initiative pour recenser les obstacles rencontrés par certains groupes lorsqu'ils tentent d'accéder à l'éducation de base. Il s'agit également d'identifier toutes les ressources disponibles au niveau national et à celui des communautés, et de faire en sorte qu'elles soient utilisées pour contribuer à l'élimination de ces obstacles.

Cette approche a été réaffirmée par le Forum mondial de l'éducation, en 2000, à sa réunion de Dakar, qui avait pour but d'examiner les progrès accomplis jusqu'alors. Le Forum a déclaré que l'EPT devait prendre en compte les besoins des pauvres et des défavorisés, notamment ceux des enfants qui travaillent, des habitants des zones rurales éloignées et des nomades, des membres des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, des adolescents et des adultes touchés par un conflit, des personnes porteuses du VIH et malades du SIDA, des personnes qui ont faim et de celles qui sont en mauvaise santé, et des personnes qui ont des besoins éducatifs spéciaux.

L'éducation inclusive a un rôle particulier à jouer dans la résolution de ces questions. C'est la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux qui a été l'élément moteur dans ce domaine. Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque, en Espagne, en juin 1994, pour progresser vers la réalisation des objectifs de l'EPT en examinant les principales modifications politiques nécessaires à la promotion de l'éducation inclusive, c'est-à-dire en permettant aux écoles de desservir tous les enfants, en particulier ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux<sup>9</sup>.

Bien que la Conférence de Salamanque ait été surtout axée, dans un premier temps, sur les besoins éducatifs spéciaux, elle a conclu que : « L'éducation spéciale – une question qui intéresse au même titre le Nord et le Sud – ne peut progresser isolément. Elle doit s'inscrire dans le cadre d'une stratégie éducative globale et bien entendu, de nouvelles politiques sociales et économiques. Tout cela nécessite une réforme majeure de l'école ordinaire. »<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Voir notamment V. Muñoz, *Le droit à l'éducation des personnes handicapées* (Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Document A/HRC/4/29), Nations Unies, Conseil des droits de l'homme, Quatrième session, février 2007; V. Muñoz, *Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence* (Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Document A/HRC/8/10), Conseil des droits de l'homme, Huitième session, mai 2008; OCDE, *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, Paris, OCDE, 2007; S. Peters, *Inclusive education: An EFA strategy for all children*, Washington DC, Banque mondiale, novembre 2004; Save the Children, *Making schools inclusive. How change can happen*, Londres, Save the Children, 2008; T. Tomasevski, *Le droit à l'éducation* (Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Document E/CN.4/2004/45), Commission des droits de l'homme des Nations Unies, seizième session, décembre 2003; UNESCO, *Le droit à l'éducation : Suivi de l'application des instruments normatifs de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 2008; UNESCO, *Le droit à l'enseignement primaire gratuit pour tous : respect des obligations internationales*, Paris, UNESCO, 2008; Centre de recherche UNICEF-Innocenti, *La promotion des droits des enfants handicapés*, Innocenti Digest n° 13, Florence, 2007; UNICEF et UNESCO, *A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education*, New York-Paris, UNICEF-UNESCO, 2007. Voir aussi les rapports du Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur les droits économiques, sociaux et culturels, relatifs au suivi du droit à l'éducation.

<sup>9</sup> UNESCO, *Déclaration et Cadre d'action de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux*, Paris, UNESCO, 1994.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. iii-iv.

Il s'agit donc de développer des systèmes éducatifs « inclusifs ». Or cela ne peut se faire que si les écoles ordinaires deviennent plus inclusives – en d'autres termes, si elles augmentent leur capacité à éduquer l'ensemble des enfants dans leurs communautés respectives. La Conférence a conclu que: « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégrative constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégrative et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. »<sup>11</sup>

Comme indiqué dans ce passage très important, la transformation des écoles en établissements plus inclusifs peut se justifier par plusieurs raisons. Il y a d'abord une *justification éducative*: la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les élèves; il y a ensuite une *justification sociale*: les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble, et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire ; il y a enfin une *justification économique*: il est probablement moins onéreux de créer et faire fonctionner des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour les différents groupes d'élèves. L'Article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées<sup>12</sup>, qui préconise l'éducation inclusive, et la législation récente visant à protéger les langues autochtones ne font que justifier davantage encore la nécessité de mettre sur pied des écoles inclusives. Bien entendu, si ces écoles inclusives offrent une éducation efficace à tous leurs élèves, elles sont forcément un moyen plus rentable de parvenir à une EPT de qualité.

### *Le multilinguisme*

Dans de nombreux pays du monde, l'éducation a pour toile de fond un contexte multilingue. La plupart des sociétés multilingues ont chacune leur manière propre d'équilibrer et de respecter, au quotidien, l'emploi des différentes langues. Dans la perspective de ces sociétés et des communautés linguistiques elles-mêmes, le multilinguisme est davantage un mode de vie qu'un problème à résoudre. Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociales, culturelles et politiques.

Les responsables des politiques éducatives doivent prendre, à propos des langues, de la scolarisation et des programmes scolaires, des décisions difficiles, pour lesquelles la frontière entre les aspects techniques et politiques est souvent mal définie. S'il existe des arguments éducatifs forts en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle (ou première langue), il est également nécessaire de veiller à ce que l'éducation assure à la fois, et d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication.

La diversité linguistique peut se présenter suivant différents scénarios. D'une manière générale, toutefois, ceux-ci correspondent soit à des situations de diversité plus traditionnelles, dans lesquelles plusieurs langues – voire des centaines – sont parlées depuis longtemps dans une région, soit à des évolutions plus récentes (en particulier dans les concentrations urbaines), procédant de phénomènes migratoires et pouvant se manifester, dans certaines écoles urbaines, par la coexistence d'élèves parlant 30 à 40 langues maternelles différentes. Dans tous les cas, il est nécessaire de tenir compte des besoins d'apprentissage spécifique des enfants selon la (les) langue(s) que l'on parle à la maison et celle(s) que l'on parle à l'école. Le choix de la langue, voire des langues d'enseignement (car la politique éducative peut recommander l'usage de plusieurs langues d'enseignement) est un défi récurrent pour la mise en place d'une éducation de qualité. Alors que certains pays optent pour une seule langue d'enseignement, qui est souvent la langue officielle ou majoritaire, d'autres ont choisi de recourir à des stratégies éducatives qui confèrent aux langues nationales ou locales une place importante dans la scolarité. Les locuteurs

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. ix.

<sup>12</sup> Nations Unies, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, New York, Nations Unies, 2006.

dont la langue maternelle n'est pas la langue nationale ou locale subissent souvent un handicap considérable dans le système éducatif, comparable à celui qu'il y aurait à recevoir un enseignement dans une langue officielle étrangère. (Source : UNESCO, L'éducation dans un monde multilingue, Paris, UNESCO, 2003).

À la lumière de ce qui précède, un certain nombre de questions importantes pourraient être examinées durant la Conférence, notamment les suivantes : **Quelles sont les visions actuelles en matière d'éducation inclusive ? Quels sont les défis considérés comme les plus importants à relever pour assurer l'inclusion éducative et sociale ? Comment l'éducation inclusive peut-elle inspirer les politiques et pratiques nationales visant à garantir à tous une éducation de qualité ? Quels sont les individus et les groupes exclus, et pourquoi ?**

## THÈME 2: POLITIQUES DU SECTEUR PUBLIC

*Le projet de l'Éducation pour tous repose sur la conviction que la politique du secteur public peut transformer radicalement les systèmes éducatifs quand la volonté politique et les ressources sont là. Le développement de l'éducation inclusive exige des changements de grande ampleur mobilisant l'ensemble du système éducatif. Il est donc important que les étapes qu'il faut franchir en direction de l'éducation inclusive ne le soient pas isolément. Ce type d'éducation devrait être considéré comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants afin d'éviter le risque que l'inclusion ne soit comprise comme quelque chose qui ne concerne pas le système éducatif général. La législation est importante pour le développement d'un système éducatif plus inclusif. Dans les pays où l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire sont couvertes par des législations distinctes, l'une des étapes qu'il conviendrait de franchir est l'unification des deux systèmes dans un cadre administratif et législatif commun.*

### 2.1 Des politiques nationales unifiées et inclusives

La législation est importante pour le développement d'un système éducatif plus inclusif. Elle peut en particulier :

- Édicter des principes et prévoir des droits en vue de la création d'un cadre d'inclusion ;
- Réformer les éléments constitutifs du système existant qui représentent les principaux obstacles à l'inclusion (par exemple les politiques qui n'autorisent pas les enfants issus de tel ou tel groupe spécifique – tels que les enfants handicapés ou les enfants appartenant à des groupes linguistiques différents – à fréquenter l'école proche de leur domicile);
- Rendre obligatoire les pratiques inclusives fondamentales (en exigeant par exemple que les écoles éduquent tous les enfants de leur communauté);
- Prévoir des procédures et pratiques communes à l'ensemble du système éducatif, susceptibles de faciliter l'inclusion (par exemple la mise au point d'un curriculum flexible ou l'instauration de la gouvernance communautaire).

Même lorsque des réformes radicales ne sont pas souhaitables ou réalisables, des déclarations de principe, au niveau du Gouvernement, peuvent permettre d'ouvrir un débat sur l'éducation inclusive et d'entamer le processus susceptible de favoriser la construction d'un consensus. A ce stade, l'une des tâches essentielles qu'il peut s'avérer nécessaire d'accomplir est l'unification du cadre législatif qui régit l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale.

Dans certains pays, l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale sont régies par des législations distinctes ou des départements différents aux niveaux national et local, sont fondées sur des systèmes de formation et de financement qui ne sont pas les mêmes et appliquent des curriculums et des procédures d'évaluation différents. En fait, le développement de certains enfants peut être régi par la législation relative aux services de santé et aux services sociaux et non par la législation sur l'éducation. En pareil cas, une mesure indispensable à prendre au plus tôt consiste à regrouper les deux systèmes dans un cadre administratif et législatif commun.

Le développement de l'éducation inclusive exige des changements de grande ampleur impliquant l'ensemble du système éducatif. Il est donc important que les étapes qu'il faut franchir en direction de l'éducation inclusive ne le soient pas isolément, et ce pour deux

raisons en particulier : (a) l'éducation inclusive est difficile à réaliser lorsque d'autres aspects du système d'éducation et du système social ne sont toujours pas réformés et ont un effet d'exclusion ; b) pour donner un élan suffisant au mouvement en faveur de l'éducation inclusive, il est plus facile d'obtenir d'abord un consensus quant au fait que l'inclusion peut être considérée comme une mesure de large portée permettant de renforcer l'efficacité du système éducatif tout entier ou de rendre la société plus inclusive.

Il existe plusieurs façons de faire en sorte que le développement de l'éducation inclusive devienne partie intégrante de changements de plus grande ampleur dans le système éducatif ou dans l'ensemble de la société. L'éducation inclusive peut, par exemple, faire partie d'une réforme complète de l'enseignement. Dans des pays tels que l'Afrique du Sud et l'Espagne, elle a été l'élément central d'une réforme beaucoup plus générale qui visait à renforcer l'efficacité du système. Elle a donc été considérée comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants. Cet aspect-là est important si l'on veut éviter le risque que l'inclusion ne soit perçue comme un aspect qui ne concerne en rien le système éducatif général et qui par conséquent ne mérite pas qu'on lui affecte des ressources nationales.

L'éducation inclusive peut faire partie d'une réforme de la position que les groupes marginalisés occupent dans la société tout entière, ou être liée à des mesures dont le but est de résoudre les problèmes de la pauvreté, de l'analphabétisme et de la marginalisation. Elle peut également faire partie de réformes démocratiques plus fondamentales visant à générer et consolider des sociétés ouvertes et inclusives. Dans de nombreux pays en transition, par exemple, il est impossible de séparer le mouvement pour l'inclusion des mesures de plus large portée visant à reconstruire la démocratie et à opérer un recentrage sur les droits de l'homme.

#### *Le travail des enfants*

« En 2004, 218 millions d'enfants étaient astreints à un travail, dont 126 millions à des travaux dangereux. Si, parmi les plus jeunes (5-11 ans), il y avait autant de filles que de garçons, y compris dans les travaux dangereux, chez leurs aînés, les garçons étaient nettement plus nombreux.

Le nombre d'enfants participant à des conflits armés s'est accru sensiblement au cours des dix dernières années et s'est établi, selon les estimations les plus courantes, à environ 300 000. Il s'agit généralement d'adolescents de 15 ans ou plus, mais le recrutement de tout jeunes enfants – et il s'agit là d'une évolution dramatique – tend à devenir de plus en plus fréquent. Le rapt d'enfants au cours des conflits armés constitue un problème extrêmement préoccupant, car on sait que les enfants enlevés – et les filles seront les premières victimes – seront condamnés au travail forcé ou à l'esclavage sexuel.

L'engagement politique, fondé sur des mesures cohérentes dans les domaines de la réduction de la pauvreté, de l'éducation de base et des droits de l'homme, joue un rôle essentiel dans les progrès réalisés par les pays en matière de lutte contre le travail des enfants.

On perçoit de mieux en mieux qu'il existe un lien extrêmement étroit entre les initiatives internationales concernant l'éducation pour tous et celles qui visent l'élimination progressive du travail des enfants. En effet, l'éducation – notamment l'éducation gratuite, obligatoire et de qualité jusqu'à l'âge minimum d'admission à l'emploi défini dans la convention n° 138 de l'OIT – joue un rôle décisif dans la prévention du travail des enfants. L'éducation permet en effet de mettre en place un cadre protecteur pour tous les enfants et constitue le garant par excellence de la liberté de choix, sans laquelle il n'est pas de véritable développement de l'individu. A l'inverse, le travail des enfants est l'un des principaux obstacles à leur scolarisation à plein temps; même lorsque les enfants ne travaillent qu'à temps partiel, ils ne peuvent pas tirer pleinement parti du temps passé à l'école.

L'école ne pourra susciter l'intérêt des enfants et bénéficier de l'appui des parents et de la collectivité que si elle possède les attributs de l'école « amie des enfants ». Il convient de ne pas oublier que les enseignants ont eux aussi des droits professionnels et jouent un rôle décisif dans l'amélioration de la qualité du système éducatif; il convient donc de tenir compte de leur point de vue et du rôle important que leurs organisations peuvent jouer pour l'instauration de l'éducation pour tous et l'élimination du travail des enfants ».

(Source : Organisation internationale du Travail, *La fin du travail des enfants : un objectif à notre portée*, Genève, 2006).



## 2.2 Construire un consensus

Le mouvement pour l'inclusion n'est peut-être pas toujours bien compris ou bien accueilli lorsque les gens sont habitués à des systèmes distincts, ou lorsque les enseignants n'ont pas confiance en leurs propres capacités à faire face à la diversité. Il faut que toutes les administrations publiques et toutes les organisations de la société civile travaillent de concert pour promouvoir l'éducation inclusive – il n'y a pas que les éducateurs qui doivent se préoccuper de cette question, mais aussi les milieux associatifs, les familles et les communautés, les groupements professionnels, les formateurs des enseignants et les fournisseurs de services.

Il faut mobiliser l'opinion en faveur de l'inclusion et entamer le plus tôt possible le processus qui permettra d'aboutir à un consensus. Voici quelques-unes des stratégies possibles :

- *Les groupes de plaidoyer* peuvent acquérir une légitimité et obtenir des appuis en recevant un financement public pour exercer des tâches (recherche, production de documents, organisation de conférences) que leur confie le gouvernement, ou plus simplement en obtenant que des personnalités politiques de premier plan apparaissent en public en compagnie de leurs dirigeants. Ces groupes disposent souvent d'un réseau de contacts internationaux en mesure d'apporter de nouvelles idées à un pays.
- *Les organisations professionnelles* ont très probablement des opinions fort diverses mais elles sont importantes dans le processus de recherche d'un consensus. Elles peuvent être impliquées dans le processus de prise de décisions et être encouragées à faire leur propre publicité et à lancer leurs propres actions de diffusion.
- *Les groupes liés aux services de santé, aux services sociaux et à l'administration* devraient être impliqués eux aussi – et pas seulement les groupes qui s'occupent d'éducation. Ces groupes jouent un rôle important dans la fourniture de services inclusifs et la diversité de leurs points de vue pourrait être source d'un débat fructueux.
- *Les chercheurs et les étudiants engagés dans des travaux de recherche* peuvent jouer un rôle dans la formation de l'opinion et dans l'apport des données et connaissances sur lesquelles la réforme pourra s'appuyer. Ils peuvent analyser et faire connaître les problèmes des systèmes existants, et contribuer à la recherche de solutions locales.
- *Les principaux relais d'opinion* sont notamment les personnalités respectées du monde de l'enseignement, les universitaires et les dirigeants des organisations de bénévoles. Il est possible de mobiliser l'opinion en établissant des partenariats et des réseaux avec d'autres agences.
- *Le dialogue entre les organisations spécialisées et les écoles ordinaires* peut s'avérer important pour casser la « mystique » de la spécialisation technique trop souvent associée aux besoins éducatifs spéciaux.
- *Les administrations responsables de l'éducation et les fournisseurs de services au niveau local* pourraient jouer un rôle clé. Dans certains cas, les mesures prises en faveur de l'éducation inclusive le sont dès le niveau local et la tâche des décideurs et des administrateurs au niveau central consiste alors à appuyer ces initiatives et à encourager et favoriser leur reproduction dans d'autres zones.
- *Les responsables de la formation des enseignants* jouent un rôle essentiel. Si l'incorporation des principes et pratiques d'inclusion dans la formation professionnelle ne débouche pas sur l'obtention de changements rapides, elle

n'en permet pas moins de constituer un groupe stratégique de professionnels sensibles à l'inclusion.

- *Les moyens de communication* peuvent être recensés et activés. Comme il s'agit principalement des mass médias, il peut s'avérer nécessaire d'élaborer une stratégie de gestion médiatique. Les autres moyens de communication sont notamment les journaux professionnels, les vidéos, les conférences organisées spécialement et les manifestations de sensibilisation. Ces manifestations sont souvent utilisées pour célébrer les réussites enregistrées dans le domaine de l'éducation inclusive – et non pour simplement défendre de façon abstraite la cause de ce type d'éducation.

### **2.3 Modifier les cultures grâce à un leadership fort et à des pratiques participatives**

La transition vers l'éducation inclusive n'est pas seulement un changement technique ou organisationnel – c'est un mouvement dans une direction philosophique claire. Mais il faut que les pays soient prêts à analyser leur propre situation, à recenser les obstacles à l'inclusion et les facteurs qui au contraire la facilitent, ainsi qu'à planifier un processus de développement qui leur soit approprié. Il est donc important que les cadres dirigeants réfléchissent aux principes qui guideront le changement.

Adopter des méthodes de travail plus inclusives implique une modification des cultures dans tout le système éducatif, surtout dans les écoles. Mais cette modification des cultures scolaires dépend en grande partie de l'introduction de nouvelles cultures institutionnelles dans la société en général (notamment au sein des communautés locales) et aux différents niveaux auxquels s'exerce le pouvoir éducatif. Les cultures sont enracinées aux niveaux les plus profonds, ceux auxquels les hypothèses et convictions fondamentales sont partagées par les membres d'une organisation, qui de façon inconsciente définissent la façon dont ils se conçoivent eux-mêmes et dont ils conçoivent leur environnement de travail. La participation des apprenants à ce processus est essentielle à sa réussite.

Il est difficile de changer les normes existantes dans une école, en particulier lorsqu'il existe un si grand nombre de pressions en concurrence les unes avec les autres et lorsque les professionnels ont tendance à travailler isolément pour résoudre les problèmes. La présence des apprenants dont les besoins ne sont pas satisfaits peut favoriser le développement d'une culture de collaboration dans le cadre de laquelle les enseignants pourront expérimenter de nouveaux modes d'éducation.

Devenir plus inclusif, cela signifie réfléchir et discuter, réexaminer et améliorer les pratiques, essayer de développer une culture plus inclusive. Cela veut également dire que l'inclusion ne saurait être séparée du contexte dans lequel elle a lieu, ni des relations sociales qui pourraient soutenir ou freiner sa mise en œuvre. C'est dans les interrelations complexes entre les personnes, et entre les groupes de personnes, qu'ont lieu les partages de convictions et de valeur et que se préparent les changements. Il est impossible de séparer ces convictions du système relationnel dans lequel elles s'insèrent

Il n'est dès lors guère surprenant que certains auteurs aient fait valoir que pour opérer les changements culturels qu'exige l'inclusion, il est essentiel de prendre en compte les valeurs sous-jacentes à ces changements. Les changements culturels doivent donc être fondés sur une approche de l'inclusion orientée vers la transformation, dans laquelle la diversité est considérée comme contribuant positivement à la création d'établissements scolaires aptes à faire face à des situations composites. Il faut pour cela développer la capacité des personnes qui, dans les écoles, sont susceptibles de révéler et combattre la conviction, profondément enracinée, que la différence implique un « déficit », et que de ce fait il convient de définir certains apprenants comme « manquant de quelque chose ».

Le principe de l'inclusion remet en cause les hypothèses des organisations et la façon dont elles concevaient jusqu'alors la situation. Et il pose inévitablement des questions quant au leadership. Il faut que le leadership soit partagé, le chef d'établissement étant considéré comme le chef de file des autres animateurs et responsables. Les structures hiérarchiques doivent être remplacées par une responsabilité partagée dans une communauté qui dès lors se retrouve caractérisée par des valeurs et des espérances communes. Bon nombre des fonctions de contrôle traditionnellement associées à la direction de l'établissement deviennent alors moins importantes, voire contre-productives.

Les résultats des travaux de recherche laissent à penser que pour appuyer le développement d'établissements scolaires inclusifs, les chefs d'établissement doivent s'atteler à trois grands types de tâches : (a) faire comprendre la nouvelle signification de la diversité; (b) promouvoir des pratiques inclusives dans les écoles; (c) établir des liens entre les écoles et les communautés. Une grande partie des recherches publiées sur le rôle des responsables d'établissement met l'accent sur l'importance des relations sociales. D'aucuns ont fait valoir, par exemple, que les responsables d'établissement peuvent structurer les relations de travail du personnel de trois façons : sur une base concurrentielle, individualiste ou coopérative. Dans la structure concurrentielle, les enseignants travaillent les uns contre les autres pour atteindre un objectif que seules quelques personnes peuvent atteindre; la structure est individualiste quand les enseignants travaillent seuls pour atteindre des objectifs qui n'ont pas de relation avec ceux de leurs collègues; et la structure est coopérative quand les enseignants coordonnent leurs efforts en vue d'atteindre des objectifs communs. Cela signifie que les chefs d'établissement doivent : remettre en cause le *statu quo* des approches traditionnelles concurrentielles et individualistes de l'enseignement, définir et faire partager une vision claire de ce que l'école devrait et pourrait être, donner davantage de moyens d'agir aux enseignants en les faisant travailler de façon coopérative, en équipe, diriger l'établissement en donnant l'exemple par le recours à des procédures coopératives et par une prise de risques, et encourager le personnel à persévérer et à continuer de travailler pour améliorer son expertise.

## **2.4 Lutter contre les pratiques non inclusives**

Pour devenir plus inclusives, les écoles et les autres établissements d'apprentissage devraient accorder une grande attention au développement de « cultures inclusives » et à l'obtention d'un certain niveau de consensus sur des valeurs d'inclusion à instiller dans les communautés d'apprentissage. Les responsables devraient être sélectionnés et formés sur la base de leur adhésion aux valeurs inclusives et de leur capacité à diriger de façon participative. Les apprenants qui ne sont pas en mesure de suivre facilement un enseignement ne devraient pas être considérés comme « des personnes à problèmes ». Les difficultés qu'ils éprouvent devraient au contraire être interprétées comme des défis à relever par les enseignants et conduire ces derniers à réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus souples et plus adaptables à la diversité.

Les écoles et établissements d'apprentissage inclusifs favorisent et appuient les processus d'interrogation et de réflexion. Ces établissements mettent l'accent sur la mise en commun des différentes connaissances professionnelles spécialisées dans le cadre d'un processus collaboratif. De récents travaux de recherche menés au niveau international montrent que les écoles qui ont une « culture inclusive » présentent les caractéristiques suivantes :

- Un certain degré de consensus entre adultes quant aux valeurs de respect des différences et un engagement à offrir un accès à l'apprentissage à tous les élèves.

- Un niveau élevé de collaboration entre les membres du personnel et une aptitude à résoudre en commun les problèmes qui se présentent. Des valeurs et formes d'adhésion similaires peuvent être partagées par les élèves eux-mêmes, leurs parents et d'autres acteurs concernés dans la communauté.
- Des cultures participatives. Le respect de la diversité par les enseignants est interprété comme une forme de participation des enfants dans la communauté scolaire.
- Les chefs d'établissement adhèrent à des valeurs inclusives et à un style de leadership qui encourage un large éventail de personnes à participer aux fonctions de direction et d'animation.
- De bonnes relations avec les parents de leurs élèves et avec leurs communautés.

Il est donc essentiel que les mesures prises pour tenter de mettre sur pied des écoles inclusives tiennent compte de la nécessité de développer des « cultures inclusives » et de rechercher un certain niveau de consensus sur les valeurs inclusives dans les communautés et dans la société en général. Les chefs d'établissement devraient être sélectionnés et formés en fonction de leur adhésion aux valeurs inclusives et de leur capacité à diriger de façon participative.

Les contextes d'apprentissage étant souvent fort différents, certaines formes particulières de leadership peuvent s'avérer efficaces pour la promotion d'une éducation de qualité, de l'équité et de la justice sociale. Des discussions sur l'inclusion et l'exclusion peuvent être utiles pour bien faire comprendre les valeurs dont l'adoption implique des changements, ainsi que la nature, le pourquoi et le comment de ces changements. Les cultures inclusives peuvent encourager la tenue de ces discussions et les rendre plus fructueuses lorsqu'elles ont effectivement lieu<sup>13</sup>.

## 2.5 Ressources

L'utilisation des ressources, en particulier les ressources humaines, est un facteur crucial dans la fourniture de services inclusifs. Elle n'implique pas nécessairement une injection importante d'argent frais ou d'autres ressources. Ce qui est important, c'est que : le financement existant soit utilisé pour réorienter les politiques et les pratiques dans une direction plus inclusive, et que des mesures d'incitation soient systématiquement associées aux dispositifs de financement afin d'encourager les écoles, les pouvoirs publics locaux et autres à s'impliquer dans les activités d'inclusion. Il faut également prendre des dispositions pour s'assurer que l'enseignement encourage la participation des apprenants en faisant bon usage des ressources disponibles, en particulier les ressources humaines.

L'utilisation judicieuse des ressources disponibles est un thème commun à beaucoup de domaines : la façon de gérer les ressources a des conséquences sur les politiques et stratégies, les structures et les systèmes, et les pratiques.

Tous les pays éprouvent des difficultés à obtenir suffisamment d'argent pour l'éducation. C'est pourquoi il est important de trouver les moyens de satisfaire les besoins de tous les apprenants, ce qui ne nécessite pas forcément des fonds ou autres ressources supplémentaires. Il convient surtout d'établir des partenariats entre les gouvernements et d'autres fournisseurs de fonds potentiels. Par exemple, une approche unifiée du financement des services éducatifs est un important pas en avant. Il peut aussi s'avérer nécessaire de

---

<sup>13</sup> On trouvera une liste d'indicateurs utiles en relation avec cette analyse ainsi qu'un cadre couramment utilisé pour l'examen des facteurs scolaires qui font obstacle à l'apprentissage et à la participation dans T. Booth et M. Ainscow, *The Index for Inclusion*, Deuxième édition, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

financer des programmes permettant de surmonter les handicaps et de promouvoir un système éducatif plus équitable pour tous. Il faut peut-être aussi mettre sur pied des systèmes de suivi pour s'assurer que le financement et les autres ressources sont utilisés à bon escient et avec efficacité. Bien que les niveaux de financement soient différents d'un pays à l'autre, bon nombre de problèmes et de stratégies sont semblables.

Un autre thème commun à plusieurs domaines est celui de la fourniture de ressources permettant d'aider tous les apprenants. Il s'agit notamment des ressources qui viennent compléter ce que l'enseignant peut apporter à une classe ordinaire. Mais la forme d'appui la plus importante est celle qui est fournie grâce aux ressources de l'école elle-même – à savoir les enfants qui s'entraident, les enseignants qui s'entraident, les parents qui jouent un rôle de partenaires dans l'éducation de leurs enfants et les communautés qui aident les écoles et les autres établissements d'enseignement. Cela implique l'adoption d'un certain nombre de mesures permettant de faire en sorte que l'enseignement dispensé encourage la participation des apprenants en faisant bon usage des ressources disponibles, en particulier les ressources humaines.

## 2.6. Suivi de l'impact

Le point de départ du processus de prise de décisions quant à ce qui doit faire l'objet d'un suivi devrait être une définition communément admise de l'inclusion. Il faut en fait « mesurer ce à quoi nous attachons de l'importance » au lieu d' « attacher de l'importance à ce que nous pouvons mesurer ». Les données récoltées au niveau des systèmes doivent porter sur *la présence, la participation et les acquis* de tous les apprenants, en mettant l'accent sur les groupes d'apprenants considérés comme exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.

Certains facteurs peuvent soit faciliter soit empêcher la promotion des pratiques d'éducation inclusive. Ce sont toutes les variables que les administrations nationales, et, à différents degrés, les administrations locales ou des districts contrôlent directement ou sur lesquelles elles peuvent à tout le moins exercer une influence considérable. Certains de ces facteurs semblent être encore potentiellement plus puissants ; en d'autres termes, ce sont des « moyens d'action pour opérer le changement ». Deux d'entre eux, notamment lorsqu'ils sont étroitement liés, semblent plus particulièrement importants. Il s'agit de *la clarté de la définition* liée à l'idée d'inclusion, et des *types d'éléments de preuve ou indicateurs* utilisés pour mesurer les résultats du système éducatif.

Pour trouver une bonne définition à des fins stratégiques, il peut être utile de prendre en compte les points suivants :

- *L'inclusion est un processus.* C'est-à-dire qu'il faut considérer l'inclusion comme une quête permanente des solutions les meilleures pour répondre à la diversité. Il s'agit d'apprendre à vivre avec la différence, et d'apprendre à apprendre de la différence. Si bien que les différences en viendront à être considérées, aussi bien par les enfants que par les adultes, de façon plus positive, comme des stimulants pour renforcer l'apprentissage.
- *L'inclusion est aussi une question d'identification et d'élimination des obstacles.* Elle implique donc la collecte, la compilation et l'évaluation d'informations provenant d'un large éventail de sources pour pouvoir planifier les améliorations des politiques et pratiques. Il s'agit d'utiliser différents types d'indicateurs pour encourager et favoriser la créativité et la résolution des problèmes.

- *L'inclusion concerne la présence, la participation et les acquis de tous les apprenants.* Par « présence », il faut entendre le lieu où les enfants reçoivent une éducation, et le degré d'assiduité et de ponctualité de leur participation; la « participation » concerne la qualité de leur vécu lorsqu'ils sont présents ; elle doit donc tenir compte aussi du point de vue des enseignants eux-mêmes ; et par « acquis », il faut entendre les résultats de l'apprentissage tout au long du curriculum, et pas seulement les résultats des tests ou des examens.
- *L'inclusion implique que l'on mette plus particulièrement l'accent sur les groupes d'apprenants exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.* Il y a là une responsabilité morale de faire en sorte que ces groupes, qui, statistiquement, sont les plus exposés à des risques, fassent l'objet d'un suivi précis et que le cas échéant des mesures soient prises pour garantir leur présence, leur participation et leurs acquis dans le cadre du système éducatif.

Un débat sur ces différents éléments, efficacement organisé au sein de la communauté, permettrait de faire comprendre le principe de l'inclusion à un public plus nombreux encore. Il permettrait d'encourager les écoles à s'orienter dans une direction plus inclusive.

La recherche des moyens d'action en faveur du changement fait ressortir à quel point il est important d'utiliser des indicateurs comme éléments de preuve pour suivre l'impact des politiques adoptées sur les enfants. En fait, l'argument de fond est que dans les systèmes éducatifs « ce qui peut être mesuré peut être fait ». Malheureusement, cela signifie aussi que dans les pays qui mettent en avant des critères conçus de façon étroite pour mesurer la réussite du système éducatif, les dispositifs de suivi risquent de faire obstacle au développement d'un système éducatif plus inclusif. Tout cela prouve qu'il convient de faire preuve de beaucoup de discernement lorsque l'on décide du type de données à récolter et bien sûr de leur utilisation.

Il faut donc que le point de départ de la prise des décisions quant à ce que devrait être ce suivi soit une définition communément admise de l'inclusion. En d'autres termes, il faut mesurer ce à quoi nous attachons de l'importance. Conformément aux suggestions faites ci-dessus, les données collectées au niveau des systèmes éducatifs doivent porter sur « *la présence, la participation et les acquis* » de tous les apprenants, en mettant l'accent sur les groupes d'apprenants considérés comme exposés « à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire ».

A la lumière de ce qui précède, un certain nombre de questions importantes pourraient être examinées durant la Conférence, notamment les suivantes : **Quels cadres juridiques ou réglementaires spécifiques pourraient être adoptés pour renforcer l'élément « inclusion » dans le système éducatif ? Comment peut-on élaborer des politiques et stratégies nationales susceptibles d'encourager et favoriser l'inclusion ? Comment peut-on utiliser les ressources disponibles avec suffisamment de souplesse pour favoriser l'inclusion ?**

### THÈME 3: SYSTÈMES, LIENS ET TRANSITIONS

*Le but principal devrait être de mettre sur pied des systèmes éducatifs permettant à chacun d'apprendre tout au long de la vie. Ces systèmes peuvent renforcer l'inclusion de différentes façons, plus particulièrement en offrant un accès équitable aux apprenants tout au long des différentes étapes et des différents niveaux de l'apprentissage, ainsi qu'en établissant des liens et des systèmes de transition ouverts et flexibles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, et entre les différents types d'écoles et de filières. Cela implique l'engagement d'actions coordonnées pour assurer la participation de tous les membres de la communauté, et le cas échéant la mise à disposition d'un soutien approprié aux groupes vulnérables. C'est la raison pour laquelle il est essentiel d'établir des partenariats entre les principaux acteurs pour faciliter le processus de transition vers l'éducation inclusive. Ces acteurs sont notamment les parents/les personnes qui ont un handicapé ou un malade à charge, les enseignants et autres professionnels de l'éducation, les personnes travaillant dans d'autres types de services et qui seront concernées par la transition vers l'inclusion (par ex. les services de santé, les services sociaux), les formateurs des enseignants et les chercheurs, les administrateurs et gestionnaires aux niveaux national, local et des écoles, le milieu associatif, les membres des groupes minoritaires exposés au risque d'exclusion. L'implication des familles, en particulier, est essentielle. La participation des acteurs de l'éducation et autres partenaires, y compris les membres de la communauté, les entreprises et les familles, à la conception et à la mise en œuvre de ces structures éducatives ouvertes et souples est d'une importance capitale si l'on veut pouvoir renforcer les liens entre les écoles et les communautés et offrir aux apprenants de meilleures chances d'acquérir les compétences nécessaires à leur réussite dans leur vie privée, publique et professionnelle.*

#### 3.1 Structures, liens et transitions

Les systèmes éducatifs peuvent renforcer l'inclusion de différentes manières, pour fournir à tous les apprenants un accès équitable aux différents niveaux de l'éducation et aux différents types d'écoles, et pour favoriser l'augmentation des taux de rétention et de réussite scolaires, en se fondant sur des systèmes de soutien qui aident les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage :

- Une importance croissante est accordée à l'accès à l'éducation et aux soins dès la prime enfance, afin que les apprenants puissent disposer des fondements indispensables pour passer ensuite avec succès les différentes étapes de l'éducation de base et de l'éducation supérieure.
- Dans certains pays, les systèmes éducatifs ont été modifiés de manière à offrir une éducation de base de neuf ou dix ans fondée sur un modèle complet, ce qui évite d'avoir à placer les élèves trop tôt et de façon trop rigide dans des filières différentes. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont donc suivis par tous, avec un curriculum commun et une évaluation formative et progressive.
- L'étude des tendances internationales fait ressortir un allongement de la période d'éducation primaire, passée de 4/5 à 5/6 ans, et l'inclusion de l'enseignement secondaire du premier cycle dans l'éducation de base, soit au moins neuf ans de scolarité complète et sans interruption.
- Certains pays souhaitent aujourd'hui renforcer progressivement l'accès aux niveaux supérieurs de leur système éducatif, sur la base de procédures équitables de conseil et d'orientation scolaires et d'un élargissement de leur système éducatif en fonction de leurs nouveaux besoins et de leurs perspectives d'avenir.

- Des passerelles flexibles entre les différentes filières éducatives et les différents types d'écoles sont également proposées dans de nombreux pays, notamment entre les écoles « pour besoins éducatifs spéciaux » et les « écoles ordinaires », entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, ou entre les différentes filières de l'enseignement secondaire du second cycle, dans l'enseignement général ou l'enseignement professionnel (par ex. des classes littéraires aux classes scientifiques et vice versa).
- L'établissement de liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle est également encouragé, et les pays sont de plus en plus à la recherche de méthodes efficaces pour reconnaître officiellement les compétences acquises par les apprenants dans l'éducation formelle et l'éducation non formelle.
- Les systèmes éducatifs ont également de plus en plus souvent tendance à intégrer des solutions flexibles et productives pour répondre aux besoins des groupes vulnérables, évitant ainsi d'enregistrer de mauvais résultats en matière de réussite scolaire, d'assiduité aux cours, de redoublement et de transition vers l'enseignement secondaire (programmes pour une seconde chance ; programmes ruraux d'éducation; programmes d'éducation adaptés aux besoins dans les régions les plus reculées du pays ; améliorations des systèmes professionnels et pré-professionnels afin d'éviter une spécialisation trop étroite; reconnaissance des qualifications acquises dans l'éducation formelle et l'éducation non formelle ; enseignement bilingue).
- Les systèmes éducatifs mettent aussi de plus en plus fréquemment l'accent sur la flexibilité en concevant et appliquant des curriculums et des stratégies d'évaluation appropriés (à savoir des exigences minimum combinées avec des curriculums différenciés, des initiatives de mise en œuvre accélérée, une évaluation progressive pour motiver davantage les élèves, des stratégies de remédiation).

Pour renforcer le rôle de leurs structures éducatives dans la promotion de l'inclusion, les pays devraient résoudre un certain nombre de problèmes et difficultés, tels qu'une législation rigide et des dispositions administratives contraignantes, la conviction qu'une sélection précoce des élèves basée sur leurs capacités « intellectuelles » ou les résultats de leurs tests est utile, l'absence de dialogue politique entre les parties prenantes et le manque de politiques publiques cohérentes et de coordination entre les différents partenaires sociaux.

### **3.2 Coordination des services et des institutions**

Dans de nombreux pays, les systèmes éducatifs et leur administration font eux-mêmes obstacle aux pratiques inclusives. Il est fréquent que l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire soient administrées par des départements ou équipes différents, avec des processus de prises de décisions différents, des réglementations, des financements, etc. différents eux aussi. La coordination des services existants et des groupes d'intérêt est une première étape sur la voie de l'éducation inclusive. La société civile et les organisations internationales peuvent jouer un rôle dans la transition vers l'inclusion en contribuant à aligner les développements nationaux sur les tendances internationales actuelles, en facilitant l'accès aux connaissances spécialisées et aux expériences internationales, en collaborant, au niveau national, avec les ministères afin d'élaborer des politiques d'éducation inclusive, en soutenant les projets d'éducation inclusive par des conseils et un apport de ressources pour catalyser les développements nationaux, et en favorisant la mise en œuvre de politiques nationales d'éducation inclusive.

Dans certains pays, le passage à une éducation plus inclusive s'est accompagné d'une décentralisation des structures de gestion. Cette décentralisation semble encourager la souplesse et la prise de risques. Elle permet également de réfréner la tendance des



administrations centralisées à mettre sur pied des procédures rigides de prise de décisions. On note l'existence de deux niveaux de décentralisation :

*La décentralisation au niveau local* (par ex. au niveau de la commune ou du district). Dans une région donnée, les administrations locales sont en mesure de réagir avec souplesse aux situations locales et de prendre en compte les besoins de certains groupes spécifiques ou même d'apprenants individuels. Elles peuvent être plus attentives aux besoins de leurs communautés que ne le sont les gouvernements nationaux ou régionaux.

*La décentralisation au niveau de l'école.* Cela signifie que de nombreux pouvoirs de décision et d'importantes parties du budget de l'éducation sont dévolus aux écoles. Cela permet à ces dernières de gérer leurs propres ressources en fonction des différents besoins des apprenants dans leurs communautés, de prendre des risques en concevant des programmes d'éducation inclusive et de lancer elles-mêmes des initiatives de coordination avec d'autres services et de mobilisation des ressources communautaires en faveur de leurs élèves.

La décentralisation au profit de ces deux niveaux comporte des avantages mais aussi certains risques. Par exemple :

- Les écoles et les pouvoirs publics locaux peuvent aussi bien résister au changement qu'en être le moteur.
- La dévolution de certains pouvoirs aux écoles et aux administrations locales les incite à agir en fonction de leurs propres intérêts et non pour la mise en œuvre de la politique nationale. Le problème est encore plus difficile lorsque la politique nationale elle-même est ambiguë ou vise des objectifs multiples et contradictoires.

Il ressort des données obtenues sur certains pays que la collaboration entre les écoles peut renforcer la capacité de chaque organisation à tenir compte de la diversité des apprenants, et que lorsque les écoles trouvent les moyens de coopérer davantage entre elles, cela peut avoir un impact sur la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur travail. Des comparaisons entre les différentes pratiques peuvent conduire les enseignants à voir sous un autre jour les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats.

La société civile et les organisations internationales ont également la possibilité de jouer un large éventail de rôles dans la transition vers l'inclusion. Elles peuvent :

- Contribuer à l'alignement des tendances nationales sur les approches internationales récentes ;
- Fournir un accès aux connaissances spécialisées et à l'expérience et l'expertise internationales;
- Collaborer avec les ministères pour concevoir des politiques d'éducation inclusive ;
- Soutenir des projets d'éducation inclusive en dispensant des conseils et en mettant à disposition des ressources pour catalyser les nouveaux développements ;
- Appuyer la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive par des conseils et des ressources.

Mais un certain nombre de problèmes peuvent alors se poser. Par exemple :

- Les programmes internationaux peuvent être importés dans un pays sans une réflexion suffisante quant à la façon dont il faut les réinterpréter à la lumière de la situation du pays en question ;
- Les projets et autres actions « de démonstration » peuvent dépendre du niveau des ressources disponibles, et si celui-ci ne peut être maintenu sur la durée, ils risquent de ne pas pouvoir être répliqués dans l'ensemble du système éducatif ;
- D'excellentes initiatives peuvent être lancées isolément et ne jamais être incorporées dans la politique et la pratique nationales.

Le principal moyen d'éviter ces dangers semble consister à établir de véritables partenariats entre le gouvernement national, la société civile et d'autres organisations nationales et internationales, auquel cas il convient de définir avec précision le rôle que chacun de ces participants jouera dans le processus de transition.

### **3.3 Un curriculum pour tous: tenir compte des différents besoins et styles d'apprentissage**

Le curriculum étant le principal moyen d'appliquer le principe de l'inclusion dans un système éducatif, il faut qu'il soit suffisamment flexible pour répondre aux diverses caractéristiques des apprenants. Il faut donc qu'il soit bien structuré tout en permettant un large éventail de styles d'enseignement ; qu'il soit à la fois riche et flexible pour satisfaire les besoins de certains apprenants et de leurs communautés ; et qu'il soit structuré sur la base de critères d'admission de différents niveaux afin que tous les élèves aient des chances de réussite. Les curriculums inclusifs vont exiger davantage des enseignants, et ceux-ci auront besoin d'un appui pour les appliquer efficacement. Une question essentielle pour les décideurs politiques va donc consister à déterminer comment concevoir un curriculum principal tout en permettant aux écoles de procéder à des adaptations individuelles pour certains apprenants, en faisant preuve de souplesse dans l'évaluation et l'accréditation.

La liste des objectifs prioritaires, en matière d'éducation inclusive, représente un défi considérable, ne serait-ce qu'en termes d'élaboration des curriculums et de mise au point de systèmes d'évaluation pouvant tenir compte de la situation de tous les apprenants. Le noyau dur du curriculum est constitué du programme d'enseignement avec les possibilités d'apprentissage normalement prévues pour les classes ordinaires – le curriculum « formel » des écoles. Mais il existe un grand nombre d'autres modes d'apprentissage potentiels plus difficiles à planifier, qui peuvent assurément être influencés par les écoles elles-mêmes et d'autres parties du système éducatif. Ce sont entre autres les interactions entre apprenants, les interactions entre enseignants et apprenants en classe et en dehors de la classe, et l'apprentissage qui se fait au sein de la communauté – par exemple dans la famille ou dans d'autres contextes sociaux ou religieux.

Le curriculum formel doit avoir au moins deux objectifs: (a) il doit englober toutes les valeurs, compétences et savoirs dont un pays souhaite voir ses jeunes se doter ; (b) il doit offrir une éducation de qualité à tous les apprenants, tant en ce qui concerne le niveau d'engagement qu'il suscite que les résultats qu'il permet d'atteindre.

Le curriculum doit atteindre ces objectifs pour tous les apprenants, sur un pied d'égalité. Il devrait donc :

- Être à la fois structuré et pouvoir être enseigné d'une façon permettant la participation de tous les apprenants ;.

- S'appuyer sur un modèle d'apprentissage lui-même inclusif – et donc englober un large éventail de modes d'apprentissage et mettre l'accent sur les compétences et connaissances pertinentes pour les élèves concernés ;
- Être suffisamment souple pour répondre aux besoins des différents apprenants, des différentes communautés et des différents groupes culturels et linguistiques ;
- Être structuré sur la base de critères d'admission de différents niveaux afin que les progrès accomplis puissent être évalués d'une manière permettant à tous les élèves d'avoir une chance de réussir.

La mise au point d'un curriculum inclusif pour tous les apprenants peut fort bien exiger un élargissement de la définition de l'apprentissage telle qu'elle est utilisée par les enseignants et les décideurs au sein du système éducatif. Tant que l'apprentissage est considéré comme l'acquisition des corpus de connaissances présentés par l'enseignant, les écoles ont toutes les chances de rester bloquées sur des curriculums et des modes d'enseignement rigides. Si bien qu'habituellement les curriculums inclusifs sont basés sur un apprentissage conçu comme quelque chose qui se produit lorsque les apprenants sont activement impliqués dans leurs acquis personnels. En d'autres termes, on ne peut se contenter de dire « ce qui est » aux apprenants : ils doivent au contraire découvrir et comprendre par eux-mêmes.

Une telle approche revient à combiner les deux rôles de l'enseignant : celui de facilitateur et celui d'instructeur. Dès lors, il devient plus facile d'enseigner en même temps à différents groupes d'apprenants, puisqu'ils ne sont pas tous obligés de se situer au même stade de l'apprentissage ou de recevoir la même instruction de leur enseignant. Ils peuvent au contraire travailler à leur propre rythme et à leur façon dans un cadre commun d'activités et d'objectifs.

Pour les décideurs politiques, il est donc important de trouver comment permettre aux écoles de procéder aux adaptations nécessaires pour chacun des apprenants. Dans le même temps, si l'on veut que les stratégies de curriculum soient efficaces, il faut leur associer des stratégies similaires permettant une plus grande souplesse dans l'évaluation et l'accréditation. Ces stratégies sont essentielles pour s'assurer que les apprenants progressent tout au long du curriculum, et que leurs besoins et caractéristiques individuels sont compris et pris en compte.

#### *L'immigration et l'intégration des immigrés*

« En 2000, dans le monde entier, environ 175 millions de personnes vivaient en dehors de leur pays de naissance, soit une augmentation de 46% par rapport à 1996. Bien que de nombreux pays aient adopté diverses mesures pour endiguer les volumes d'immigration, les mouvements migratoires internationaux restent un sujet très important au niveau mondial. S'inspirant de données du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le rapport intitulé *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* montre que les élèves immigrés sont des apprenants motivés et qu'ils ont des attitudes positives vis-à-vis de l'école. Or malgré ces bonnes dispositions à l'apprentissage, les élèves immigrés obtiennent souvent de bien moins bons résultats scolaires que leurs camarades du pays d'accueil, et ce dans les principales matières scolaires telles que les mathématiques, la lecture et les sciences, et dans la résolution des problèmes en général. Le rapport fournit également des informations sur les approches retenues par les pays en ce qui concerne l'immigration et l'intégration des immigrés. Il montre que certains pays dans lesquels il y a soit des différences relativement peu importantes entre les résultats scolaires des élèves immigrés et ceux des élèves du pays d'accueil, soit des différences de résultats relativement réduites entre les élèves de la seconde génération et ceux de la première, ont tendance à disposer de programmes d'appui linguistique établis de longue date, avec des objectifs et des normes relativement bien définis. Dans un petit nombre de pays où les élèves immigrés obtiennent des résultats nettement moins bons que les autres, les

programmes d'appui linguistiques ont tendance à être moins systématiques. » (Source: OCDE, *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OCDE, Paris, 2006.)

### 3.4 Un soutien pour les apprenants vulnérables

Il est nécessaire que les gouvernements mobilisent les ressources humaines et intellectuelles disponibles, qu'ils ne contrôlent parfois pas directement, si l'on veut que l'éducation inclusive devienne réalité. L'implication de la famille est particulièrement importante. Dans certains pays, par exemple, il existe déjà une étroite coopération entre les parents et les pouvoirs publics pour la mise au point de programmes communautaires pour les enfants handicapés. L'étape suivante, logiquement, consiste à impliquer ces parents dans le soutien à l'introduction et au développement de l'éducation inclusive dans les écoles.

Il peut arriver que les parents d'enfants qui éprouvent des difficultés se retrouvent eux-mêmes dans une situation conflictuelle avec les écoles et les administrations lorsqu'ils exercent des pressions en faveur d'une supervision plus marquée. Dans certains cas ces parents – et les organisations qui les représentent – ont été invités à participer à l'élaboration des politiques. Ils peuvent être simplement impliqués dans la négociation des services éducatifs à fournir à leur enfant, ou faire partie des organes de gestion de l'école, ou encore adhérer à des groupes locaux ou nationaux d'examen et d'évaluation des politiques.

Lorsque les parents n'ont ni la confiance en eux-mêmes ni les capacités nécessaires à ces différents types de participation, il peut s'avérer nécessaire de mettre sur pied des activités de développement à leur intention. Ces activités peuvent consister à créer des réseaux de parents pouvant agir comme groupes de soutien mutuel, ou à faire acquérir aux parents les compétences nécessaires pour mieux travailler à l'éducation de leurs propres enfants, ou encore à défendre la cause des parents dans les négociations avec les écoles et les administrations. Pour mieux définir les rôles de la famille et de la communauté, il importe de garder présents à l'esprit les points suivants :

- Les familles et les communautés ont le droit d'être impliquées et elles peuvent l'être de plusieurs façons, ce d'autant plus qu'elles ont sur leurs enfants des connaissances que n'ont pas les enseignants.
- La participation des familles et des communautés est un processus progressif basé sur la confiance. Il faut adopter des mesures spéciales pour encourager et favoriser l'implication des groupes marginalisés.
- Les familles et les groupes communautaires peuvent parfois jouer un rôle moteur dans la défense de la cause de l'éducation inclusive.
- Le droit des familles à être impliquées peut être reconnu par la législation ou le système de gouvernance des écoles.
- Les communautés peuvent également être impliquées avec succès dans la gouvernance des écoles ou du système éducatif tout entier.
- Les écoles peuvent aussi être utiles à la communauté en offrant des services ou en devenant une base de travail pour d'autres organismes.

### 3.5 Le rôle de l'apport du spécialiste

Lorsque des pays disposent d'écoles ou unités spécialisées rattachées à des écoles ordinaires, il est probable que celles-ci continueront à apporter leur propre contribution. Bien entendu, au fur et à mesure que les écoles ordinaires deviendront plus inclusives, il deviendra de moins en moins nécessaire de disposer d'écoles spécialisées, et l'apport de celles-ci va se

modifier. Il faut donc trouver comment faire en sorte que les connaissances spécialisées et les ressources des écoles spécialisées puissent être réorientées pour soutenir les changements opérés dans les écoles ordinaires. Les écoles spécialisées peuvent jouer un rôle extrêmement important dans l'appui aux écoles ordinaires en transition vers une éducation plus inclusive. Dans certains pays, les écoles spécialisées sont devenues des centres de ressources permettant à des groupes d'écoles ordinaires de devenir plus inclusives.

La Conférence de Salamanque a conclu que les pays devraient concentrer leurs ressources sur le développement d'écoles ordinaires inclusives. Une telle évolution ouvrirait de nouveaux horizons au personnel des écoles spécialisées en lui permettant de poursuivre sa tâche historique de soutien aux apprenants les plus vulnérables dans le cadre du système éducatif en place.

Là encore, il est souhaitable que les gouvernements s'engagent clairement en faveur de l'inclusion, en mettant l'accent sur les avantages qu'elle représente pour les parents et les enfants. Il est utile, en particulier, de souligner la distinction entre les *besoins*, les *droits* et les *possibilités offertes*. Tous les enfants ont des besoins (par ex. d'une éducation appropriée), mais ils ont également le droit de participer pleinement aux activités d'une institution (une école ordinaire locale) qui leur offre un large éventail de possibilités. Les parents sont trop souvent contraints de choisir entre veiller à ce que les besoins de leur enfant soient satisfaits (ce qui implique parfois son placement dans une école spécialisée) et veiller à ce qu'il ait les mêmes droits et possibilités que les autres enfants (ce qui, selon la Déclaration de Salamanque, implique son placement dans une école ordinaire). Il s'agit donc de créer un système dans lequel ces choix deviendraient inutiles.

Voilà pourquoi il est important de souligner que l'inclusion consiste avant tout à développer les écoles ordinaires et non à réorganiser l'enseignement spécialisé. Il s'agit d'augmenter la capacité de toutes les écoles ordinaires afin qu'elles puissent satisfaire les besoins de tous les enfants tout en leur garantissant les mêmes droits et en leur offrant les mêmes chances. Cela implique à moyen terme une modification des rôles des écoles spécialisées, et à long terme leur disparition pure et simple, sans pour autant que leur savoir-faire et leurs ressources soient perdus.

A la lumière de ce qui précède, un certain nombre de questions importantes pourraient être examinées durant la Conférence, notamment les suivantes : **Quels sont les principaux obstacles à l'éducation inclusive et quels sont les principaux facteurs qui la facilitent ? Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils permettre la transition et être suffisamment flexibles pour devenir plus inclusifs ? Comment peut-on renforcer les partenariats entre les divers acteurs de l'éducation afin d'appuyer l'inclusion ? Comment les établissements d'apprentissage formels, non formels et informels peuvent-ils s'organiser plus efficacement pour assurer l'inclusion de tous les apprenants ?**

## THÈME 4: APPRENANTS ET ENSEIGNANTS

*L'éducation inclusive ne saurait être mise en pratique sans stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et sans enseignants compétents et qui adhèrent à cette approche. Apprenants et enseignants doivent en permanence maintenir un juste équilibre entre les exigences "communes" ou "courantes" et les besoins très divers des apprenants. Comment choisir les meilleures stratégies pour répondre aux besoins de l'apprenant mais aussi aux exigences économiques et sociales? Il n'est assurément pas facile de trouver des solutions évidentes. Comme le montrent les études réalisées dans de nombreux pays, ces solutions peuvent être trouvées et appliquées efficacement grâce à une formation appropriée des enseignants et à une étroite coopération entre les écoles et les communautés (surtout avec les familles) dans le cadre d'un système éducatif ouvert et flexible.*

### 4.1 Développer des écoles pour tous

Le souci constant de répondre aux besoins de façon personnalisée (caractéristique de l'éducation spéciale) détourne l'attention de la création d'autres formes d'enseignement permettant d'approcher tous les apprenants. L'importation de pratiques liées à l'éducation spéciale a tendance à conduire au développement de nouvelles formes de ségrégation, plus subtiles, au sein des établissements ordinaires. Dans le même temps, la catégorie des personnes qui ont des « besoins éducatifs spéciaux » risque de devenir une sorte de fourre-tout général pour différentes victimes de discrimination dans la société, telles que les personnes issues de groupes minoritaires. L'éducation spéciale peut alors être une façon de cacher la discrimination derrière une étiquette apparemment innocente, en justifiant de la sorte les mauvais résultats obtenus et partant, la nécessité de maintenir des dispositifs éducatifs distincts.

Il ne sera pas possible de réussir l'inclusion en transplantant les principes et pratiques de l'éducation spéciale dans les cadres propres au système ordinaire. Voilà qui ouvre de nouveaux horizons à l'ensemble du système éducatif, en particulier dans la mesure où il importe de passer d'une approche personnalisée de la planification de l'éducation à une approche tenant compte des besoins très divers des apprenants.

La recherche montre que l'une des caractéristiques des types d'enseignement qui encouragent efficacement la participation des élèves est la façon dont les ressources disponibles, en particulier les ressources humaines, sont utilisées à l'appui de l'apprentissage. Il existe notamment de solides éléments de preuve révélant tout le potentiel des méthodes qui encouragent la coopération entre élèves pour créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage susceptibles à la fois d'optimiser la participation et de permettre l'obtention de bons résultats par tous les apprenants. La recherche montre en outre que le recours à de telles pratiques peut être un moyen efficace de favoriser l'implication des élèves « exceptionnels », par exemple les nouveaux arrivants, ceux d'origine culturelle et linguistique différente, ceux qui sont handicapés. Il convient toutefois de souligner que l'orchestration de ce type de pratique dans les classes exige des compétences. Des méthodes de travail de groupe mal gérées engendrent une perte de temps considérable et bien entendu accroissent les risques de perturbation de l'apprentissage.

Lorsque les ressources sont limitées, il y a davantage de chances que le potentiel d'« influence des camarades de classe » soit reconnu. En pareil cas, l'adoption de méthodes d'apprentissage de type « enfant/enfant » (enseignement mutuel) peut s'avérer extrêmement fructueuse. L'expérience en la matière laisse à penser que les enfants constituent par eux-mêmes une ressource sous-utilisée qui peut être mobilisée afin de surmonter les obstacles à la participation aux cours et de contribuer à l'amélioration des possibilités d'apprentissage pour

tous les apprenants. Les principales ressources indispensables pour que l'interaction enfant/enfant puisse avoir lieu sont déjà présentes dans tous les contextes d'apprentissage. En fait, plus il y a d'élèves dans la classe et plus il y a potentiellement de ressources disponibles. Ce n'est en aucune façon un argument en faveur des classes nombreuses, mais la simple reconnaissance des moyens dont elles permettent de disposer. Le facteur clé est la capacité de l'enseignant à mobiliser cette ressource en grande partie inexploitée.

#### **4.2 Une compréhension partagée/commune**

L'adoption de pratiques inclusives implique le recours à des processus d'apprentissage sociaux sur un lieu de travail donné, qui exercent une influence sur les actes des personnes concernées et sur la réflexion qui les inspire. Il faut que les collègues de travail adoptent un langage commun qu'ils utiliseront pour discuter de leurs pratiques. L'utilisation de différents types d'éléments d'information permettant de développer un argumentaire peut être utile pour encourager et favoriser ce dialogue. Cela peut permettre de créer un espace pour l'interruption et la refonte du discours existant en attirant l'attention sur des possibilités jusqu'alors méconnues de rendre les pratiques plus inclusives.

Il est essentiel d'avoir un langage (ou une compréhension) commun. Sans ce langage, les enseignants auront beaucoup de difficultés à expérimenter les nouvelles possibilités qui leur sont offertes. Une grande partie de ce que font les enseignants durant une heure de cours normale se fait de façon automatique, intuitive, en utilisant des connaissances tacites. Il reste peu de temps pour s'arrêter et réfléchir. C'est sans doute la raison pour laquelle le fait de pouvoir observer ses collègues au travail est si important pour la réussite des efforts déployés en faveur du développement des pratiques inclusives. C'est grâce à ce partage d'expériences que les collègues peuvent s'aider mutuellement à mieux définir ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'ils pourraient vouloir faire. C'est également un bon moyen pour soumettre à une critique mutuelle les hypothèses tenues jusqu'alors pour acquises au sujet de certains groupes d'apprenants.

En ce qui concerne l'obtention de différents types d'éléments d'information, les techniques les plus efficaces sont le recours à l'observation mutuelle, parfois avec enregistrement vidéo, et les informations recueillies auprès des apprenants quant aux dispositions adoptées par une école en matière d'enseignement et d'apprentissage. Dans certaines conditions, ces méthodes impliquent des interruptions pour aider les professionnels concernés à se familiariser avec des procédés qui stimulent la remise en question de soi-même, la créativité et l'action. Ce faisant, ces professionnels peuvent parfois être amenés à revoir la façon dont ils percevaient certains problèmes, et se rendre compte de l'existence de moyens jusqu'alors ignorés, permettant de surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage.

#### **4.3 Un soutien à l'apprentissage**

Dans un système éducatif efficace, tous les apprenants sont évalués de façon permanente en fonction des progrès qu'ils accomplissent tout au long du curriculum. Il s'agit de permettre aux enseignants d'apporter un soutien à tous leurs élèves, en fonction des besoins de ceux-ci. Cela signifie que les enseignants et les autres professionnels de l'éducation doivent disposer d'informations exactes et utiles sur les caractéristiques et les résultats de leurs élèves.

Dans les systèmes inclusifs, il est nécessaire que les enseignants sachent dans quelle mesure leur travail est efficace pour différents apprenants et qu'ils se rendent compte de ce

qu'il leur faut faire pour permettre à chacun de leurs élèves d'apprendre le mieux possible. Il ne suffit pas de pouvoir déterminer à quel niveau se situe tel ou tel élève, ou de pouvoir dresser la liste de leurs difficultés ou handicaps particuliers. L'évaluation ne devrait donc pas être uniquement axée sur les caractéristiques et les résultats des élèves. Elle devrait porter aussi sur le curriculum et sur la façon dont chaque élève peut apprendre en suivant ce curriculum.

Cela signifie que les formes d'évaluation les plus utiles sont celles auxquelles l'on procède dans les écoles ordinaires et dans les établissements communautaires pour apprenants adultes. Il importe donc que les enseignants aient les compétences nécessaires pour pratiquer eux-mêmes leurs propres évaluations. Il leur faudra toutefois trouver les moyens de travailler avec les éducateurs spécialisés, les psychologues, les travailleurs sociaux et les membres des professions médicales afin d'utiliser les connaissances spécialisées de ces différents professionnels à des fins éducatives. Et les partenaires les plus importants seront les collègues, les parents et les élèves eux-mêmes.

Dans la plupart des pays, l'évaluation contextuelle n'est pas suffisamment développée. L'habitude consistant à attribuer toutes les difficultés d'apprentissage aux apprenants eux-mêmes reste bien enracinée et c'est un problème que de nombreux pays vont sans doute devoir résoudre s'ils veulent promouvoir l'éducation inclusive. Dans ce contexte, le *soutien à l'apprentissage* devrait être une stratégie essentielle ; il peut par exemple prendre les formes suivantes :

- Le soutien mutuel entre enfants, le soutien mutuel entre enseignants, les parents en tant que partenaires dans l'éducation de leurs enfants et les communautés qui soutiennent les écoles et les autres centres d'apprentissage.
- Le soutien des enseignants qui ont des connaissances spécialisées, des centres de documentation et des professionnels d'autres secteurs. Il peut arriver qu'il faille orienter ce soutien vers une approche inclusive.
- Le soutien basé sur la coopération entre services et agences – ce qui peut nécessiter la création de structures locales de gestion des services, structures qui, idéalement, sont les mêmes que pour la gestion des écoles.

En général, les pays considèrent que les systèmes d'évaluation fonctionnent mieux quand il existe un système de base applicable à tous les enfants, mais qui peut devenir plus intensif et spécialisé dans certains cas individuels. Avec de tels systèmes universels, il y a davantage de chances de pouvoir identifier telle ou telle difficulté. Il est également probable que l'évaluation restera axée sur le soutien aux progrès et au développement de l'enfant et non sur une simple catégorisation ou un simple étiquetage des apprenants.

#### **4.4 Préparer les enseignants**

Dans un système éducatif inclusif, tous les enseignants doivent adopter une attitude positive envers la diversité des apprenants et avoir une bonne compréhension des pratiques inclusives, acquise à la fois lors de leur formation initiale et dans le cadre d'un processus de développement professionnel. Il faut en outre qu'un certain nombre d'enseignants acquièrent davantage de connaissances spécialisées. Une grande partie de la formation dont ont besoin les enseignants pour appliquer des pratiques inclusives peut avoir lieu dans le cadre de leur formation initiale ordinaire ou de brèves séances de formation en cours d'emploi. Un curriculum de base pour les enseignants peut donc comprendre des conseils pour :



- Traduire les résultats des travaux de recherche pertinents (y compris la recherche sur les interactions psychologiques) en méthodes d'enseignement efficaces.
- Évaluer les progrès accomplis par tous les élèves tout au long du curriculum, et notamment trouver les moyens d'évaluer le travail des élèves dont les résultats sont faibles et dont la progression est lente.
- Utiliser les évaluations comme outil de planification pour l'ensemble de la classe, et établir aussi des plans personnalisés pour chaque élève.
- Observer les élèves dans des situations d'apprentissage, notamment en utilisant des listes de contrôle simples et des calendriers de programmation des observations.
- Établir des liens entre le comportement de tel ou tel apprenant et les structures de développement normales (ceci est particulièrement important pour les personnes qui enseignent à de jeunes enfants).
- Impliquer les parents et les élèves dans le processus d'évaluation.
- Travailler avec d'autres professionnels – déterminer quand il faut avoir recours aux conseils d'un spécialiste et comment utiliser ses évaluations à des fins éducatives.

Compte tenu de la diversité des difficultés auxquelles sont confrontés tous les enseignants, les filières de formation séparées avant l'entrée en fonction (formation ordinaire et formation spécialisée) sont inutiles. Les ressources sont utilisées à bien meilleur escient en faisant en sorte que les enseignants acquièrent des compétences et une expérience en tant qu'éducateurs ordinaires et se spécialisent ensuite. La formation des enseignants spécialisés ne devrait pas être définie de manière trop étroite, mais leur permettre d'acquérir un large éventail de connaissances à des niveaux relativement peu élevés. Les enseignants des écoles ordinaires peuvent acquérir des connaissances spécialisées si on leur offre la possibilité de collaborer avec des enseignants spécialisés ou de travailler au sein d'équipes multidisciplinaires.

La progression vers une évaluation plus spécialisée et plus approfondie est plus aisée quand l'école a accès à une équipe multidisciplinaire. Dans certains pays plus riches, la constitution de ces équipes se fait en regroupant des spécialistes – tels que des travailleurs sociaux, des membres du personnel de santé et des psychologues de l'apprentissage – qui traditionnellement travaillaient séparément, ce qui peut impliquer une réorganisation au niveau ministériel. Lorsque ces spécialistes ne sont pas très nombreux, il faut aussi convaincre les professionnels de travailler avec davantage de flexibilité afin d'assumer une partie des tâches d'évaluation normalement considérées comme la chasse gardée d'autres professionnels. Cela peut notamment impliquer de former des enseignants spécialisés qui pourront se charger de certains aspects de l'évaluation psychologique, par exemple, et qui pourront adapter le processus d'évaluation aux besoins des enseignants des écoles ordinaires.

#### **4.5 Un développement professionnel permanent**

Dans tous les pays, les enseignants constituent la ressource la plus onéreuse – et la plus puissante – du système éducatif. Au fur et à mesure que les systèmes deviennent plus inclusifs, la valorisation des ressources humaines devient extrêmement importante à cause des nouveaux – et très difficiles – problèmes auxquels sont confrontés aussi bien les enseignants des écoles ordinaires (qui doivent répondre à une grande diversité de besoins chez leurs élèves) que les éducateurs spécialisés – dont le travail est en constante évolution tant en ce qui concerne son contenu que le contexte dans lequel il est exercé. La valorisation des compétences doit être considérée comme faisant partie d'une approche du changement

applicable à l'ensemble du système. Il faut que les enseignants aient la possibilité de réorienter leurs activités, en particulier là où la formation à l'enseignement ordinaire et la formation à l'enseignement spécialisé ont traditionnellement été distinctes l'une de l'autre.

La valorisation du personnel enseignant est absolument essentielle, notamment dans les pays où les ressources matérielles sont relativement rares. Les principaux problèmes rencontrés en matière de valorisation sont entre autres les suivants :

- Il faut que les éducateurs spécialisés acquièrent une nouvelle gamme de compétences : travail de consultant, curriculum ordinaire, pratiques des classes inclusives, etc., car dans un système inclusif, ils passeront davantage de temps dans des écoles ordinaires où ils apporteront un soutien aux enseignants.
- Les programmes de formation des enseignants doivent être organisés en conformité avec l'approche inclusive. Le système de stricte séparation entre les programmes d'éducation ordinaire et les programmes d'éducation spécialisée doit être remplacé par un système de programmes plus intégrés, avec des passerelles plus souples entre les programmes.
- Les formateurs des enseignants doivent eux-mêmes bien comprendre la pratique inclusive. Ils doivent acquérir une meilleure connaissance de l'éducation ordinaire et en particulier des types de pratique appropriés aux classes inclusives.
- Il faut que la formation initiale et la formation en cours d'emploi offrent des possibilités de réflexion et de débat sur les approches inclusives – car ces dernières sont autant fondées sur un ensemble d'attitudes et de valeurs que sur les connaissances et compétences pédagogiques.

La situation varie beaucoup d'un pays à l'autre en ce qui concerne les dispositifs de valorisation professionnelle en vigueur. Dans certains pays, il existe des programmes de grande ampleur et richement dotés en ressources et il suffit simplement de les réorienter à des fins d'inclusion; dans d'autres pays, la formation se fait de façon dispersée. Les enseignants des écoles ordinaires peuvent très bien n'être formés qu'à un niveau relativement modeste, et des programmes efficaces peuvent être lancés avec des ressources limitées. S'agissant du type de programme de formation continue qu'il est nécessaire de mettre en place, il importe de tenir compte des points suivants:

- Le développement professionnel doit être considéré comme faisant partie intégrante d'une approche du changement commune à l'ensemble du système.
- Le perfectionnement du personnel basé à l'école, qui a pour but de soutenir le développement de l'établissement, peut constituer un outil particulièrement puissant aux premiers stades de la transition vers une éducation plus inclusive.
- L'apprentissage à distance peut s'avérer important lorsqu'il y a des problèmes de logistique.
- Il faut revoir les structures de la formation des enseignants. Il sera en particulier nécessaire de mettre sur pied une « hiérarchie » des possibilités de formation, de façon à ce que tous les enseignants connaissent mieux les obstacles à l'apprentissage et à ce que certains d'entre eux aient la possibilité d'acquérir des compétences spécialisées.
- Il faudra donner aux éducateurs spécialisés un accès à une formation qui les aidera à réorienter leurs interventions vers un travail dans des établissements inclusifs.
- Les formateurs des enseignants peuvent eux aussi avoir besoin de possibilités de réorienter leurs activités, en particulier lorsque la formation à l'enseignement ordinaire et la formation à l'enseignement spécialisé ont traditionnellement été organisées séparément.

- Les activités de formation doivent avoir lieu sur le long terme, de façon planifiée et systématique.

*L'inclusion et l'éducation pour tous*

« Il faut qu'au niveau mondial toutes les parties prenantes veillent à ce que l'EPT reste prioritaire face à d'autres questions émergentes telles que le changement climatique et la santé publique. Les politiques d'éducation et leur mise en œuvre doivent insister sur cinq grands facteurs : l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement. L'inclusion concerne : **les personnes marginalisées et défavorisées**, qu'il s'agisse de pauvres, de résidents dans des zones rurales ou des bidonvilles urbains, de membres des minorités ethniques et linguistiques ; **tous les groupes d'âge**, depuis la petite enfance (EPPE) jusqu'aux adultes (en particulier pour les programmes d'alphabétisation) ; **les filles et les femmes**, en particulier parce que l'objectif 2005 de parité entre les sexes n'a pas été atteint.

L'inclusion des enfants, adolescents et adultes les plus pauvres et les plus marginalisés exige l'adoption des mesures suivantes : a) veiller à ce que tous les enfants, en particulier les enfants marginalisés et défavorisés, aient accès à des programmes bien conçus de protection et d'éducation de la petite enfance (EPPE) ; b) améliorer les infrastructures matérielles du système scolaire de base dans les zones rurales et les zones urbaines défavorisées, recourir à des mesures incitatives pour attirer des enseignants dans ces zones et améliorer leurs conditions de travail ; c) supprimer les frais de scolarité grâce à une procédure bien conçue et bien gérée pour s'assurer que les écoles sont préparées de façon appropriée à accueillir des élèves plus nombreux alors que leurs recettes diminuent ; d) apporter une aide financière, sous la forme de bourses ou d'allocations en espèces ou en nature, aux familles pauvres préalablement sélectionnées ; e) prendre des mesures pour réduire le besoin de travail des enfants et prévoir des aménagements scolaires flexibles et des cours d'équivalence non formels pour les enfants et les jeunes qui travaillent ; f) poursuivre les efforts en faveur de la parité entre les sexes, notamment en améliorant l'accès des filles et leur persévérance scolaire dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire et traiter le problème croissant de l'insuffisance de la participation et des acquis des garçons dans le secondaire ; g) encourager l'éducation inclusive pour les handicapés, les communautés autochtones et les autres groupes défavorisés ; h) promouvoir une large gamme de programmes éducatifs pour les jeunes et les adultes, en adoptant à cet effet des mesures législatives ainsi que des mesures et politiques de financement public, telles que des réglementations et une supervision du secteur non-étatique et des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ; i) établir des partenariats constructifs entre les gouvernements et le secteur privé afin d'améliorer l'accès à une éducation de qualité. »

(Source : L'éducation pour tous : un objectif accessible ? Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Paris, UNESCO, 2008)

A la lumière de ce qui précède, un certain nombre de questions importantes pourraient être examinées durant la Conférence, notamment les suivantes : **Quels nouveaux modes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation peut-on appliquer pour renforcer l'inclusion, améliorer les résultats de l'apprentissage et réduire les inégalités ? Comment les écoles et les communautés/familles peuvent-elles coopérer plus étroitement et plus efficacement pour appuyer l'inclusion ? Comment les enseignants peuvent-ils être formés pour mieux répondre aux attentes et besoins si divers des apprenants ?**

## OBSERVATIONS CONCLUSIVES : LA VOIE DE L'AVENIR

Les Directives de l'UNESCO pour l'inclusion<sup>14</sup> ont été initialement élaborées en 2004. Ces directives ont constitué une première étape dans la recherche d'un dialogue plus fructueux sur l'enseignement et l'affectation des ressources, l'élaboration d'un instrument politique pour la révision et l'établissement des plans en faveur de l'Éducation pour tous, et les actions de sensibilisation au concept plus large d'éducation inclusive. Depuis leur publication en 2005, de nombreux progrès ont été accomplis en direction de l'EPT, même s'il est évident qu'il faut encore élaborer et adopter de nouvelles méthodes et stratégies pour approcher ceux qui demeurent exclus. Ces stratégies doivent prendre en compte les problèmes d'accès mais aussi les questions fondamentales liées à la qualité et à l'équité – qui sont des éléments clés pour construire les fondements d'une société inclusive.

L'incorporation de l'inclusion comme principe directeur nécessite que l'on procède à d'importants changements et transformations dans les systèmes éducatifs mais aussi au niveau de la société ; or l'on se heurte souvent, ce faisant, à un certain nombre de difficultés, au nombre desquelles figurent généralement les attitudes et croyances discriminatoires, le manque de compréhension, le manque de compétences appropriées, l'insuffisance des ressources et les problèmes d'organisation.

Pour accepter le changement, il faut d'abord apprendre. Cela signifie que les écoles devraient favoriser les environnements dans lesquels les enseignants tirent tout autant les leçons de leur propre expérience qu'ils s'attendent à ce que leurs élèves apprennent quelque chose grâce aux travaux et activités auxquelles ils participent. Les enseignants qui se considèrent comme des apprenants lorsqu'ils sont en classe ont davantage de chances de réussir à faciliter l'apprentissage de leurs élèves.

Plusieurs facteurs importants contribuent à la réussite du changement, en particulier : un but clair et précis ; des objectifs réalistes ; la motivation ; le soutien ; les ressources ; l'évaluation. Le processus de passage à l'inclusion est progressif et fondé sur des principes clairement définis, et il se déroule à l'échelle du système tout entier. Si l'on veut réduire les obstacles, il faut que les décideurs politiques, le personnel enseignant et les autres parties prenantes prennent un certain nombre de mesures qui impliquent tous les membres de la communauté locale, de même que les bureaux locaux de l'éducation et les médias. Au nombre de ces mesures figurent notamment la mobilisation de l'opinion publique, la construction d'un consensus, la réalisation d'analyses de la situation locale, le soutien aux projets locaux.

Enfin, il est également important de reconnaître que certaines dimensions du changement peuvent être mesurées avec efficacité. On peut entre autres mesurer les avantages pour les apprenants, l'impact général sur les politiques, pratiques, idées et croyances, le renforcement de la participation des apprenants, la réduction de la discrimination (par ex. sur la base du sexe, du handicap, de l'appartenance à une minorité, etc.), le renforcement des partenariats, l'amélioration de la collaboration entre les ministères et de la collaboration au niveau des pouvoirs publics nationaux et locaux et au niveau de la communauté, le développement et le renforcement du système éducatif, de la technologie et de la pédagogie de manière à inclure *tous* les apprenants.

---

<sup>14</sup> UNESCO, Directives pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous, Paris, UNESCO, 2005.

