



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable

Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation



Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation

Secteur de l'éducation de l'UNESCO

L'éducation est la priorité première de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental et la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable. L'UNESCO est l'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation et son Secteur de l'éducation assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional dans ce domaine, renforce les systèmes nationaux d'éducation et répond aux défis mondiaux actuels par le biais de l'éducation, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux



Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2017

ISBN 978-92-3-2 00135-1



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *A guide for ensuring inclusion and equity in education*

Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Lightspring/Shutterstock.com

Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Avant-propos

Inclure tous les apprenants et s'assurer que chaque individu a une possibilité égale et personnalisée de progresser dans l'éducation demeure un défi dans la plupart des pays. Malgré les importants progrès réalisés ces deux dernières décennies pour élargir l'accès à l'éducation de base, il faut continuer d'agir pour réduire les obstacles à l'apprentissage et assurer l'inclusion réelle de tous les apprenants à l'école et dans les autres cadres d'apprentissage.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui vise à ne pas faire de laissés-pour-compte, offre une occasion unique de créer des sociétés plus inclusives et équitables. Cela devrait commencer par des systèmes éducatifs inclusifs.

L'objectif de développement durable (ODD) 4 appelle à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à offrir à tous, d'ici à 2030, des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il souligne que l'inclusion et l'équité jettent les bases d'une éducation et d'un apprentissage de qualité. Il appelle également à créer des établissements scolaires adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes, à adapter en ce sens les établissements existants et à fournir un cadre d'apprentissage efficace qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

Pour atteindre cet objectif ambitieux, il faut que les pays assurent l'inclusion et l'équité dans et par l'éducation. Cela implique d'agir pour prévenir et traiter toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, de disparité, de vulnérabilité et d'inégalité dans l'accès à l'éducation, la participation et l'accomplissement, ainsi que dans les processus et les résultats d'apprentissage. Cela implique également de comprendre en quoi la diversité des apprenants permet d'améliorer et de démocratiser l'apprentissage.

L'UNESCO aide les décideurs, les praticiens et les principaux intervenants à élaborer et à mettre en œuvre des politiques, des activités et des pratiques inclusives qui répondent aux besoins de tous les apprenants.

Nous sommes certains que le présent guide sera utile aux pays et aidera à intensifier l'action menée dans le monde en faveur d'une éducation inclusive.



Qian Tang, Ph.D.
Sous-Directeur général pour l'éducation

Remerciements

La présente publication a été coordonnée par la Section de l'éducation en vue de l'inclusion et de l'égalité des genres, au Siège de l'UNESCO (Florence Migeon et Justine Sass), et le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE, Renato Operti), avec l'appui de Giorgia Magni, Émeline Brylinski, Hyekyung Kang, Caitlin Vaverek (BIE). L'équipe tient à exprimer sa gratitude à Soo-Hyang Choi, Directrice de la Division pour l'inclusion, la paix et le développement durable au Siège de l'UNESCO, et à Mmantsetsa Marope, Directrice du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, pour l'appui qu'elles ont fourni tout au long de l'élaboration de cette publication.

L'équipe remercie le professeur Mel Ainscow d'avoir coordonné la rédaction de la publication. Nous remercions également Jayne Brady pour l'aide qu'elle a apportée à la collecte d'études de cas.

L'équipe remercie, pour leur contribution, les experts suivants : Joseph Azoh (École normale supérieure de Côte d'Ivoire) ; Parul Bakshi (Université de Washington, États-Unis) ; Verity Donnelly et Amanda Watkins (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive) ; Lani Florian (Université d'Édimbourg, Écosse) ; Eman Gaad (The British University in Dubai, Émirats arabes unis) ; Michèle Hassen (Rectorat de Paris, France) ; Elina Lehtomäki (Université de Jyväskylä, Finlande) ; Nestor Lopez (Institut international de planification de l'éducation (IPE), Buenos Aires, Argentine) ; Serge Ramel (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Suisse) ; Humberto Javier Rodríguez Hernández (Escuela Normal de Especialización, Mexique) ; Purna Kumar Shrestha (VSO International, Royaume-Uni) ; Therese Mungah Shalo Tchombe (Chaire UNESCO pour les besoins éducatifs spéciaux, Université de Buea, Cameroun) ; et Piet Van Avermaet (Centre pour la diversité et l'apprentissage, Université de Gand, Belgique).

Nous remercions également, pour leurs commentaires, nos collègues Maki Hayashikawa (UNESCO Bangkok), Sylvia Montoya (Institut de statistique de l'UNESCO), Huong Le Thu, Rolla Moumne, Joyce Poan, Lydia Ruprecht et Carlos Vargas Tamez (Siège de l'UNESCO).

Nos remerciements enfin aux personnes qui ont permis la production de ce guide : Jane Katz pour l'édition du texte, Marie Moncet pour la conception graphique et la mise en page et Martin Wickenden qui a assuré la liaison pour la production du guide.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Liste des figures et encadrés..... | 6 |
| Glossaire..... | 7 |
| Introduction..... | 10 |
| Pourquoi ce présent guide ? | 10 |
| À qui le guide s'adresse-t-il ? | 10 |
| Que comprend le guide ? | 10 |
| Comment le présent guide a-t-il été établi ? | 10 |
| Où le guide peut-il être utilisé ? | 10 |
| 1. Inclusion et équité dans l'éducation..... | 12 |
| Inclusion et équité dans les programmes de développement | 12 |
| Inclusion et équité dans la politique éducative | 12 |
| 2. Analyse d'une politique d'inclusion et d'équité..... | 16 |
| Dimension 1 Concepts | 17 |
| Dimension 2 Déclarations de politique | 22 |
| Dimension 3 Structures et systèmes | 27 |
| Dimension 4 Pratiques | 32 |
| Annexe 1. Indications portant sur la réalisation de l'examen..... | 38 |
| Méthodologie proposée | 38 |
| Comment remplir le cadre d'examen ? | 38 |
| Annexe 2. Cadre d'examen..... | 39 |
| Annexe 3. Axes du plan d'action..... | 43 |
| Bibliographie..... | 44 |

Liste des figures et encadrés

| | | |
|--------------|--|----|
| Figure 1 : | Dimensions du cadre d'examen des politiques | 16 |
| Encadré 1 : | Termes clés | 13 |
| Encadré 2 : | Une éducation inclusive pour les enfants handicapés | 13 |
| Encadré 3 : | Introduction des principes et de la pratique de l'inclusion dans l'éducation en RDP lao | 18 |
| Encadré 4 : | Adapter le programme aux besoins des apprenants aux Pays-Bas | 19 |
| Encadré 5 : | Rallier à la cause de l'inclusion et de l'équité au Bangladesh | 20 |
| Encadré 6 : | Évaluation de l'intégration des écoles ordinaires ghanéennes | 21 |
| Encadré 7 : | Une politique nationale en faveur du multiculturalisme au Paraguay | 23 |
| Encadré 8 : | Renforcer le leadership par la planification de l'éducation inclusive au Rwanda | 24 |
| Encadré 9 : | Des tables rondes sur l'éducation au Nicaragua font participer la société civile au plaidoyer sur les politiques | 26 |
| Encadré 10 : | Écouter les enfants : expériences au Danemark | 28 |
| Encadré 11 : | Écoles groupées en Éthiopie | 29 |
| Encadré 12 : | Un cadre régional pour les activités de prévention, de soin et de soutien en Afrique | 30 |
| Encadré 13 : | Mettre au point un système de soutien des enseignants itinérants au Cambodge | 31 |
| Encadré 14 : | Surmonter les obstacles à l'inclusion à Gaza | 33 |
| Encadré 15 : | Le co-enseignement pour l'inclusion en Finlande | 34 |
| Encadré 16 : | Des formateurs d'enseignants soutiennent l'éducation inclusive au Viet Nam | 35 |
| Encadré 17 : | Une approche collective de l'inclusion en Macédoine | 36 |
| Encadré 18 : | Des élèves aident les enseignants à innover au Portugal | 37 |

Glossaire

| | |
|--|--|
| Diversité | Différences entre les individus ; elles peuvent concerner leur race, leur origine ethnique, leur genre, leur orientation sexuelle, leur langue, leur culture, leur religion, leur capacité physique et mentale, leur classe et leur statut d'immigrant. |
| Équité | Faire, dans un souci de justice, que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance. |
| Égalité des genres | Situation dans laquelle les femmes et les hommes bénéficient des mêmes conditions pour réaliser pleinement leurs droits, contribuer au développement économique, social, culturel et politique, et en bénéficier. |
| Inclusion | Processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants. |
| Éducation inclusive | Renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants. |
| Plan éducatif individuel | Plan/programme écrit avec les parents qui spécifie les objectifs scolaires de l'élève et la méthode à appliquer pour atteindre ces objectifs. |
| Intégration | Les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants. |
| Intégration dans le système général | Pratique consistant à intégrer des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans des cours ordinaires pendant des périodes spécifiques en fonction de leurs compétences. |
| Éducation spéciale | Enseignement conçu pour des élèves classés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux. |
| Besoins éducatifs spéciaux | Terme utilisé dans certains pays en rapport avec des enfants qui présentent des déficiences considérées comme nécessitant un soutien supplémentaire. |

Introduction

Introduction

En septembre 2015, les pays se sont engagés à créer, en ce qui concerne le développement durable, un cadre renouvelé, adoptant le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et les objectifs de développement durable (ODD). Ce programme prend acte des mesures que les individus, les communautés et les gouvernements doivent prendre pour assurer le bien-être des personnes et de la planète en favorisant le développement social et humain, la protection de l'environnement, la prospérité économique et l'équité. Une éducation inclusive de qualité est à la fois un objectif en soi (objectif de développement durable 4) et un moyen d'atteindre tous les autres ODD.

Pourquoi ce présent guide ?

Alors que les pays cherchent à renforcer leur système éducatif, il leur faut trouver les moyens d'intégrer *tous les apprenants* et garantir à chaque individu une même possibilité de progrès dans ce domaine.

Le présent guide vise à aider les pays à intégrer l'inclusion et l'équité dans leur politique éducative. L'objectif ultime est de créer, à l'échelle du système, des changements qui permettent de surmonter, aux fins d'une éducation de qualité, les obstacles qui entravent l'accès, la participation, l'apprentissage et l'obtention de résultats, et de veiller à ce que tous les apprenants soient valorisés et associés de la même manière.

À qui le guide s'adresse-t-il ?

Le guide est destiné à être utilisé par les principaux décideurs de l'éducation, travaillant avec des intervenants clés tels que les enseignants, les éducateurs, les apprenants, les familles et les représentants de la communauté. Il pourra également aider les partenaires de développement à faciliter l'examen des politiques. Ce sera, cependant, aux gouvernements de prendre la tête de ce changement systémique durable.

Que comprend le guide ?

Le guide s'articule autour d'un cadre d'examen qui peut servir à :

- déterminer la mesure dans laquelle l'équité et l'inclusion figurent actuellement dans les politiques existantes ;
- décider des actions requises pour améliorer les politiques et leur mise en œuvre vers des systèmes éducatifs équitables et inclusifs ;
- suivre les progrès au fil des mesures prises.

Le guide décrit les éléments du cadre d'examen, donne des exemples d'initiatives qui favorisent la mise en place de systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables dans différentes régions du monde, et recommande des lectures complémentaires.

Comment le présent guide a-t-il été établi ?

Le guide s'inspire des études menées au plan international et des meilleures pratiques d'équité et d'inclusion adoptées dans les systèmes éducatifs. Il a bénéficié des conseils et de l'appui d'un groupe d'experts internationaux composé, notamment, de décideurs, de praticiens, de chercheurs, de formateurs d'enseignants, de concepteurs de programmes d'études et de représentants de divers organismes internationaux. Il s'appuie sur la publication intitulée "Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education" (Atteindre tous les apprenants : une banque de ressources pour appuyer l'éducation inclusive), que le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO a produite dans le cadre de sa série d'outils de formation à l'élaboration de programmes, ainsi que sur les mises à jour des Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (des Principes directeurs de l'UNESCO de 2009 pour l'inclusion dans l'éducation).

Où le guide peut-il être utilisé ?

Le présent guide vaut pour tous les pays et tous les systèmes éducatifs. Tout en se concentrant sur les améliorations à apporter dans l'éducation formelle, il prend acte du fait que l'éducation se pratique dans de nombreux cadres – formels, non formels et informels – et tout au long de la vie. Il peut être utilisé de manière autonome ou intégré à d'autres processus et outils d'évaluation des politiques pour s'assurer que l'équité et l'inclusion sont prises en compte.

1.

Inclusion et équité dans l'éducation

Inclusion et équité dans l'éducation

Inclusion et équité dans les programmes de développement

Le droit de tous les enfants à l'éducation est affirmé dans de nombreux traités et textes internationaux, juridiquement contraignants ou non¹. Les États ont donc l'obligation de respecter, de protéger et de garantir le droit de *tous les apprenants* à l'éducation (UNESCO, 2014).

Ces quinze dernières années, il s'est produit, dans le monde, d'importants progrès pour ce qui est d'élargir l'accès à l'éducation, en particulier au niveau primaire. D'après les chiffres les plus récents de l'UNESCO, cependant, quelque 263 millions d'enfants et de jeunes de 6 à 17 ans, principalement des filles, ne fréquentent actuellement pas l'école (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016). Selon les projections, 25 millions de ces enfants ne mettront jamais les pieds dans une salle de classe. Il existe d'importantes disparités entre les sexes, les filles représentant deux tiers des enfants non scolarisés.

Par rapport aux enfants les plus riches, les enfants les plus pauvres ont quatre fois plus de risques de manquer l'école et cinq fois plus de ne pas terminer des études primaires (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016). Bien que la situation soit particulièrement grave dans les pays en développement, des inégalités croissantes s'observent également dans de nombreux pays riches, principalement en raison de la mondialisation croissante et des migrations internationales.

Les objectifs de développement durable s'appuient sur les Objectifs du Millénaire pour le développement et sur les objectifs de l'Éducation pour tous, mouvement mondial

destiné à garantir une éducation de base de qualité à tous, enfants, jeunes et adultes, et définissent le type d'éducation que requiert le monde d'aujourd'hui. L'ODD 4 appelle les pays à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Le Cadre d'action Éducation 2030 a été adopté par la communauté éducative mondiale pour progresser vers l'ODD 4 et ses cibles. Il souligne la nécessité de traiter toutes les formes d'exclusion et de marginalisation. Il appelle spécifiquement à combattre les inégalités recensées en matière d'accès, de participation et d'apprentissage, en accordant une attention particulière à l'égalité des genres. Il faut, pour cela, donner aux systèmes éducatifs les moyens de servir tous les apprenants, en mettant notamment l'accent sur ceux qui sont traditionnellement exclus des possibilités d'éducation, comme les ménages les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les populations autochtones et les personnes qui ont des besoins spéciaux et des handicaps.

Inclusion et équité dans la politique éducative

Le message central est simple : **chaque apprenant importe et importe de la même manière**. Les choses se compliquent, cependant, lorsqu'on tente de mettre ce message en pratique. Il faudra vraisemblablement, pour l'appliquer, modifier la réflexion et la pratique à tous les niveaux du système éducatif, depuis les enseignants et autres fournisseurs d'expériences éducatives jusqu'aux responsables de la politique nationale.

La politique éducative peut influencer et appuyer une pensée et des pratiques inclusives en établissant le droit égal de chaque individu à l'éducation et en décrivant les formes d'enseignement, de soutien et de leadership qui sont la base d'une éducation de qualité pour tous (UNESCO, 2015b).

1. Cela comprend, par exemple, l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Convention relative au statut des réfugiés (1951), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1960), la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), et la résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le droit à l'éducation dans les situations d'urgence. Voir : UNESCO. 2015. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Éducation 2030. Paris, UNESCO.

Encadré 1 : Termes clés

L'**inclusion** consiste à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants.

L'**équité** consiste à veiller à ce qu'il y ait un souci de justice, de sorte que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance.

Pour élaborer des politiques intégrées et équitables, il faut reconnaître que les difficultés des apprenants découlent parfois du système éducatif lui-même, y compris la manière dont il est organisé, les formes d'enseignement proposées, l'environnement d'apprentissage et la façon dont les progrès des apprenants sont appuyés et évalués.

Il faut, surtout, traduire cette reconnaissance en réformes concrètes, **en voyant les différences non pas comme des problèmes à résoudre, mais comme des occasions de démocratiser et d'enrichir l'apprentissage**. Les différences peuvent stimuler l'innovation au profit de tous les apprenants, quelle que soit leur situation.

Pour intégrer les principes d'équité et d'inclusion dans la politique éducative, il faut :

- valoriser la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants, quelle que soit leur situation personnelle ;
- reconnaître les avantages de la diversité, apprendre à vivre avec et en tirer des enseignements ;
- documenter les obstacles qui entravent l'accès des enfants à l'éducation, à la participation et à la réussite, en accordant une attention particulière aux apprenants les plus à risque de sous-performance, de marginalisation ou d'exclusion ;
- faire comprendre à tous que des systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables peuvent favoriser l'égalité des genres, réduire les inégalités, renforcer les moyens des enseignants et des systèmes, et favoriser la création d'environnements d'apprentissage propices. Tout cela contribuera, à son tour, à améliorer globalement la qualité de l'éducation ;
- associer les principaux acteurs de l'éducation et de la collectivité pour créer les conditions d'un apprentissage inclusif et favoriser une compréhension plus large des principes d'inclusion et d'équité ;
- mettre en œuvre les changements de manière efficace et en suivre l'impact en ayant à l'esprit qu'introduire l'inclusion et l'équité dans l'éducation est un processus continu, et non ponctuel.

Pour intégrer les principes d'équité et d'inclusion dans la politique éducative, il faut également associer d'autres secteurs tels que les services de santé, de protection sociale et de protection de l'enfance afin de créer le cadre administratif et législatif commun requis pour assurer une éducation inclusive et équitable.

Encadré 2 : Une éducation inclusive pour les enfants handicapés

Les enfants handicapés sont parmi les groupes d'enfants les plus marginalisés et exclus ; on leur nie régulièrement le droit à une éducation de qualité (OMS et Banque mondiale, 2011). Les politiques varient considérablement dans le monde, certains pays privilégiant l'éducation de ces enfants dans différents cadres : écoles et centres spéciaux, classes spéciales dans des écoles intégrées, ou écoles inclusives qui œuvrent à identifier et à supprimer les obstacles, et à permettre à chaque apprenant de participer et d'obtenir des résultats dans le cadre classique. La création d'écoles inclusives est largement jugée souhaitable pour l'égalité et les droits humains, et présente des avantages éducatifs, sociaux et économiques (UNESCO, 2001).

De nombreux facteurs peuvent soit faciliter, soit entraver l'adoption de pratiques inclusives et équitables dans les systèmes éducatifs. Ces facteurs sont notamment les compétences et les attitudes des enseignants, l'infrastructure, les stratégies pédagogiques et le programme d'études. Ce sont là des variables que les ministères de l'éducation contrôlent directement ou qu'ils peuvent, du moins, grandement influencer.

Le cadre présenté dans la section suivante explore les principales dimensions et caractéristiques d'une politique éducative. Appuyé par la législation, les institutions et les ressources requises, il peut, par son effet transformateur, aider à créer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables.

« Le message central est simple : chaque apprenant importe et importe de la même manière. »

2.

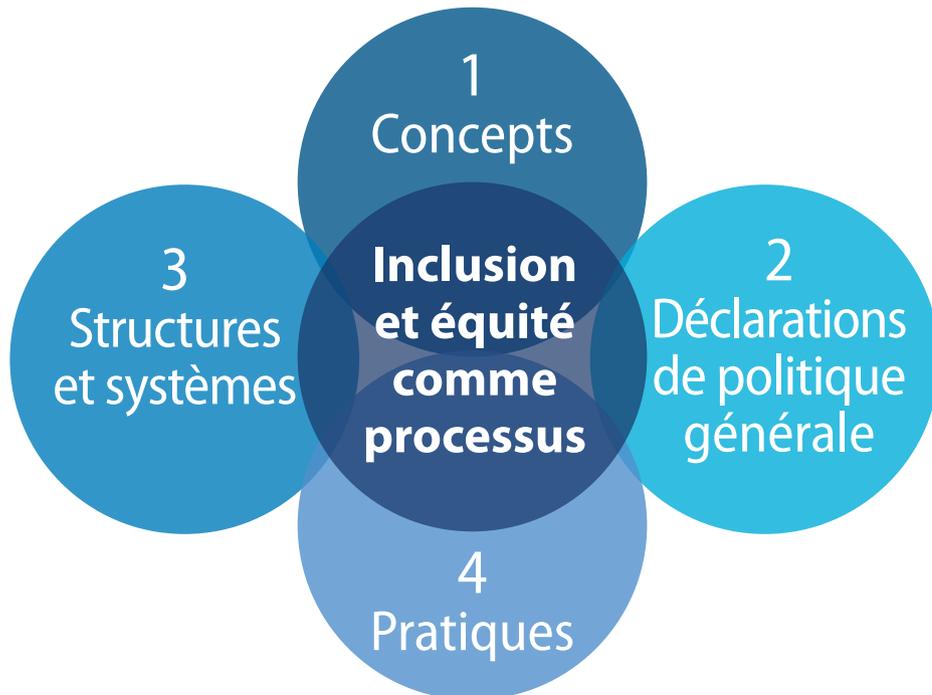
**Analyse d'une politique
d'inclusion et d'équité**

2. Analyse d'une politique d'inclusion et d'équité

Au niveau national ou local, les pays peuvent utiliser le cadre d'examen fourni par le présent guide de trois manières : pour évaluer la mesure dans laquelle les politiques éducatives existantes prêtent attention à l'équité et à l'inclusion ; pour créer et mettre en œuvre un plan d'action destiné à faire progresser la politique éducative ; et pour suivre les progrès au fil des mesures prises. Ce cadre repose sur celui élaboré à l'origine pour la 48^e session de la Conférence internationale sur l'éducation et s'inspire de la publication intitulée "Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education" (Atteindre tous les apprenants : une banque de ressources pour appuyer l'éducation inclusive).

Les études menées au plan international ont permis d'identifier, se chevauchant, quatre dimensions essentielles pour créer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables (figure 1). La présente section explique ces dimensions, donnant des exemples d'initiatives qui, dans différentes parties du monde, aident à mettre en place des systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables.

Figure 1 : Dimensions du cadre d'examen des politiques



Source : Adapté de UNESCO-BIE, 2016

Chaque dimension possède quatre caractéristiques déterminantes, qui forment la base du cadre d'auto-évaluation.

Dimension 1 | Concepts

Éléments clés

1.1

L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui guident toutes les politiques, plans et pratiques éducatives

1.2

Le programme national et ses systèmes d'évaluation sont conçus pour répondre aux besoins de tous les apprenants

1.3

Tous les partenaires qui travaillent avec les apprenants et leurs familles comprennent et appuient les objectifs nationaux de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation

1.4

Des systèmes suivent la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants

1.1 L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui guident toutes les politiques, stratégies et pratiques éducatives

L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui devraient guider *toutes* les politiques, stratégies et pratiques éducatives, et non une politique distincte. Ces principes reconnaissent que l'éducation est un droit humain et constitue le fondement de communautés plus équitables, inclusives et soudées (Vitello et Mithaug, 1998).

En donnant à tous les apprenants un accès à une éducation de qualité, on reconnaît également la valeur intrinsèque de la diversité et du respect de la dignité humaine (UNESCO, 2015a). De cette façon, les différences apparaissent de manière positive comme l'élément qui stimule l'apprentissage chez les enfants, les jeunes et les adultes, et favorise l'égalité des genres. Les principes d'inclusion et d'équité ne consistent donc pas seulement à assurer l'accès à l'éducation, mais aussi à mettre en place des espaces d'apprentissage et des pédagogies de qualité qui permettent aux apprenants de s'épanouir, de comprendre leurs réalités et d'œuvrer à une société plus juste.



Anton_Ivanov / Shutterstock.com

Encadré 3 : Introduction des principes et de la pratique de l'inclusion dans l'éducation en RDP lao

En République démocratique populaire lao, **le système éducatif cherche à appliquer le principe d'inclusion en modifiant la politique et la culture**. L'éducation, dans ce pays, présente d'importantes disparités entre les garçons et les filles, les zones rurales et urbaines, les quartiers pauvres et non pauvres, et les groupes ethniques pour ce qui est des taux de scolarisation, de redoublement, de décrochage et d'achèvement. Pour remédier à cela, **la politique nationale se concentre sur l'éducation inclusive, définie de manière générale comme éliminant tous les obstacles à la scolarisation et à la réussite scolaire**. Un leadership et une solide compréhension commune de l'inclusion sont essentiels pour atteindre cet objectif. Pour réussir, il faut aussi, notamment, renforcer les capacités, sensibiliser et inclure les femmes et les filles, les membres des minorités ethniques et les personnes handicapées dans les processus décisionnels, et chercher à atteindre les apprenants exclus. Cela se fait en renforçant la capacité des écoles et du Comité de développement de l'éducation villageoise à accomplir les tâches suivantes :

- Recueillir et analyser les données, y compris celles des registres familiaux locaux, pour repérer les enfants non scolarisés ;
- Rechercher les enfants non scolarisés pour les aider à réintégrer le système éducatif ;
- Suivre régulièrement la fréquentation scolaire pour repérer les élèves qui risquent de décrocher ;
- Utiliser les statistiques pour créer des plans de développement scolaire à long terme et fixer des objectifs annuels d'amélioration pour promouvoir la rétention ;
- Créer des écoles accueillantes pour les enfants et axées sur les droits, telles que définies par l'UNICEF, qui s'inscrivent dans un cadre plus large de familles, de communautés et de provinces accueillantes pour les enfants, englobant l'ensemble du pays (Shaeffer, 2013 ; 2015).

En savoir plus :

https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf

1.2 Le programme national et ses systèmes d'évaluation sont conçus pour répondre aux besoins de tous les apprenants

Le programme est le principal moyen d'intégrer les principes d'inclusion et d'équité dans un système éducatif. Pour élaborer un programme incluant tous les apprenants, il pourra falloir élargir la définition de l'apprentissage qu'utilisent enseignants et décideurs. Tant que l'apprentissage sera défini de manière étroite comme l'acquisition de connaissances présentées par un enseignant, les écoles resteront enfermées dans des programmes et des pratiques pédagogiques rigides. À l'inverse, **les programmes inclusifs se fondent sur l'idée qu'un apprentissage se produit lorsque les élèves sont activement associés, prenant l'initiative de donner un sens à leur expérience** (Udvari-Solnar, 1996).

Dans cette nouvelle vision, l'enseignant oriente et facilite la participation et l'apprentissage, au lieu de simplement instruire. Cela permet à un groupe diversifié d'élèves d'apprendre ensemble, car ils n'ont pas besoin d'être au même stade d'apprentissage ou de recevoir le même enseignement de leur professeur. Au lieu de cela, ils peuvent travailler à leur propre rythme et à leur manière, dans un cadre commun d'objectifs et d'activités. Cette approche favorise également le sentiment d'appartenance à une communauté et une compréhension partagée des valeurs clés et de la citoyenneté mondiale, un sentiment d'appartenir à une communauté plus large et à une humanité commune (UNESCO, 2015d).

Au cœur de cette vision, on trouve les opportunités d'enseignement et d'apprentissage prévues que l'on trouve dans les salles de classe ordinaires – le programme scolaire envisagé effectivement appliqué. Il est également essentiel d'élaborer et d'utiliser des systèmes nationaux d'évaluation conformes aux normes internationales relatives aux droits de l'homme de sorte que l'éducation atteigne les objectifs que les conventions ont fixés (voir la Dimension 4.3 ci-dessous).²

Il importe, en même temps, de se souvenir que les apprenants ont accès à de nombreuses autres expériences d'apprentissage ; ces expériences sont plus difficiles à planifier, mais elles sont certainement influencées par l'école

et par d'autres aspects du système éducatif. Elles englobent les interactions sociales entre apprenants, les interactions entre apprenants et enseignants en classe et hors classe, et les expériences d'apprentissage qui ont lieu dans la communauté, par exemple dans la famille ou dans divers contextes sociaux ou religieux.

Encadré 4 : Adapter le programme aux besoins des apprenants aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, la politique éducative favorise l'intégration des élèves qui ont des besoins spéciaux dans l'enseignement général. Bien que les objectifs fondamentaux du programme doivent être couverts dans toutes les écoles et que les inspections surveillent la façon dont le contenu de ces objectifs est mis en œuvre, **les écoles ont une grande liberté pour organiser le programme afin de répondre aux besoins et aux capacités de leurs apprenants**. Des scénarios ont été créés pour aider les écoles à intégrer les différents domaines d'apprentissage dans leur programme. L'élaboration de ces programmes sur mesure impose des exigences supplémentaires aux écoles et aux enseignants, mais cela fait également partie de la **qualité de l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, où que cette éducation soit dispensée**. Comme le mentionnent les auteurs, aux Pays-Bas, « l'éducation est considérée comme un important moyen de combattre la pauvreté, l'exclusion sociale et la marginalisation » (Thijs et al., 2008, p. 39).

En savoir plus :

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf

« ...l'apprentissage se produit lorsque les élèves sont activement associés... »

2. Voir Conseil des droits de l'homme. 2014. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, A/HRC/26/27. Uniquement en anglais.

1.3

Tous les partenaires qui travaillent avec les apprenants et leurs familles comprennent et appuient les objectifs nationaux de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation

Réformer l'éducation est techniquement simple, mais politiquement et socialement complexe (Fullan, 2007). Les mesures d'inclusion et d'équité peuvent ne pas être toujours comprises ou bien accueillies lorsque les gens sont habitués à des offres d'éducation distinctes, ou lorsque les éducateurs doutent de leur aptitude à gérer la diversité des apprenants. Il faut, par conséquent, mobiliser l'opinion à l'appui de ces principes d'équité et d'inclusion.

Encadré 5 : Rallier à la cause de l'inclusion et de l'équité au Bangladesh

Ce qui se passe dans la salle de classe de Shirina Akter illustre de manière positive l'impact de la pensée inclusive. « Face à sa classe de 60 enfants, elle passe, avant que l'école ne s'interrompe pour de brèves vacances, au dernier exercice : compréhension. Tandis que les filles aux tresses soignées et les garçons en chemises à manches courtes griffonnées dans leurs cahiers, un enfant assis à l'avant pique dans une tablette +en plastique noir. Salim, aveugle de naissance, utilise ce dispositif simple pour écrire en Braille. C'est juste l'une des choses qui lui permet de s'asseoir aux côtés de ses pairs à l'école primaire de Hasnabad, petite ville prospère d'usines textiles, de fabriques de savon et des fermes, à environ 50 km au nord-est de Dhaka » (UNICEF, 2014, p. 10). Dans des endroits comme Hasnabad, Sightsavers a œuvré avec des partenaires locaux tels que l'organisme à but non lucratif Assistance for Blind Children (ABC) pour **convaincre les enseignants et les écoles d'inclure les malvoyants** dans les écoles ordinaires. ABC intervient également auprès des parents, dont beaucoup supposent que la déficience de leur enfant signifie qu'il ne pourra pas apprendre et sera exclu de l'école. Cette action sensibilise les parents et permet de déterminer le placement scolaire approprié à l'enfant.

En savoir plus :

http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf

De la recherche d'un consensus autour de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation, il a émergé quelques enseignements clés. Il faut, notamment :

- une **finalité claire** et une compréhension partagée de la justification et de l'objet des changements qui sont introduits ;
- une **compréhension de la valeur ajoutée** des changements proposés, avec une mise en avant des avantages pour les parents et les enfants, pour la communauté en général et pour le système éducatif lui-même ;
- des **éléments qui permettent** de juger en connaissance de cause la situation actuelle et l'effet escompté des modifications proposées ;
- des **défenseurs** acquis à une éducation inclusive et équitable, et capables de mobiliser des réseaux de soutien ;
- une **communication stratégique**, qui pourra nécessiter d'élaborer une stratégie multicanaux pour atteindre différents acteurs.



1.4 Des systèmes suivent la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants

La recherche indique les « leviers de changement » que l'on peut utiliser pour promouvoir l'équité et l'inclusion dans l'éducation. Elle souligne, en particulier, que **la présence, la participation et l'accomplissement des apprenants sont parmi les facteurs de succès les plus importants** (Ainscow, 2005).

Pour décider des types d'éléments à recueillir et de la façon de les utiliser, il faut être prudent. Actuellement, par exemple, les systèmes éducatifs recueillent, pour déterminer leur efficacité, beaucoup plus de statistiques sur les résultats d'apprentissage qu'ils ne l'ont jamais fait (utilisant souvent des tests standardisés pour les comparaisons par pays). Cela reflète une vision étroite de l'éducation, réduite à l'acquisition d'un ensemble de compétences fonctionnelles. Cette vision est à son tour source de nouvelles pressions : dans de nombreux pays, les fonctionnaires qui définissent les politiques mesurent les résultats scolaires par des tests, comparant leurs progrès à ceux réalisés par d'autres pays.

Dans les pays qui appliquent des critères étroits pour définir la réussite, les mécanismes de suivi peuvent entraver la mise en place d'un système éducatif plus inclusif. Pour qu'un système éducatif fonctionne bien, il faut des politiques axées sur la participation et la réussite de tous les apprenants. Il faut également lever les obstacles auxquels sont confrontés certains groupes tels que les ménages les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les populations autochtones, les personnes ayant des besoins spéciaux et des handicaps, et les filles (Groupe de la Banque mondiale, 2011).

Pour décider ce qu'il faut suivre, par conséquent, il faut commencer par donner des définitions convenues et claires de l'inclusion et de l'équité. Autrement dit, il faut « mesurer ce que nous valorisons » plutôt que de « valoriser ce que nous pouvons mesurer » (Ainscow et al., 2003), ce qui est souvent le cas.

Les ODD appellent à se focaliser davantage sur l'équité pour mesurer les inégalités dans l'éducation. De nombreux pays ont des normes pour évaluer le niveau d'instruction des enfants, à tous les niveaux. Dans certains, on dispose de statistiques détaillées au niveau de l'école, voire de la classe, sur les élèves qui ont des difficultés scolaires ou sont désavantagés. Souvent, cependant, il faut recourir à des enquêtes auprès des ménages ou à d'autres méthodes pour identifier ceux qui sont le plus en retard.

Encadré 6 : Évaluation de l'intégration des écoles ordinaires ghanéennes

Le Gouvernement ghanéen assure une éducation de base gratuite, obligatoire et de qualité à tous les enfants. La question clé est la suivante : **comment le gouvernement peut-il vérifier que son action aide davantage d'enfants à fréquenter l'école et à y participer à des activités scolaires et sociales ?** Pour répondre à cette question, il a été mis au point un outil (liste de contrôle) qui doit permettre d'assurer un suivi plus systématique de l'éducation inclusive. Les chefs d'établissement utilisent cette liste pour recueillir des informations qualitatives et quantitatives auprès de leurs collègues lors des réunions scolaires ; les superviseurs, qui visitent et conseillent régulièrement les écoles, vérifient ensuite la liste de contrôle. Les superviseurs visitent les établissements, observent les salles de classe, interrogent de manière informelle les enseignants et les enfants et présentent des observations aux chefs d'établissement et aux enseignants. Le suivi s'effectue deux fois par an pour saisir les améliorations et faciliter la prise de décision pour l'année scolaire suivante. Il permet également, par ses informations, d'évaluer en continu l'inclusion scolaire dans le pays. **Au niveau de l'école, ces données aident les chefs d'établissement à identifier les obstacles qui freinent l'inclusion et à adopter, pour les lever, une approche souple.** Elles aident également à identifier les attitudes positives et les acteurs qui œuvrent dans les écoles et la communauté, ce qui permet aux écoles d'exploiter leurs points forts (Otaah et al., 2013).

Dimension 2 | Déclarations de politique

Éléments clés

2.1

Les principaux documents nationaux d'orientation sur l'éducation mettent fortement l'accent sur l'inclusion et l'équité

2.2

Les cadres supérieurs au niveau des pays, des districts et des écoles assurent un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation

2.3

Les responsables à tous les niveaux formulent des objectifs politiques cohérents pour développer des pratiques éducatives inclusives et équitables

2.4

Les responsables à tous les niveaux remettent en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables

2.1 Les principaux documents nationaux d'orientation sur l'éducation mettent fortement l'accent sur l'inclusion et l'équité

La législation est une part essentielle de l'élaboration d'un système d'éducation plus inclusif et équitable. Elle permet notamment l'articulation des principes et des droits qui est nécessaire pour créer un cadre inclusif et pour réformer les éléments du système existant qui sont susceptibles de constituer des obstacles majeurs à l'équité. (Parmi ces obstacles, on peut citer les politiques qui n'autorisent pas les élèves issus de tel ou tel groupe spécifique – tels que les élèves handicapés ou les enfants appartenant à des groupes linguistiques différents – de fréquenter l'école proche de leur domicile.) En outre, la législation définit le rôle des pratiques inclusives fondamentales (en exigeant par exemple que les écoles éduquent tous les élèves de leur communauté). Elle prévoit également des procédures et des pratiques communes à l'ensemble du système éducatif qui encourageront l'équité (par exemple, en mettant au point un curriculum flexible ou en instaurant une gouvernance communautaire).

Même lorsqu'une réforme législative radicale n'est ni souhaitable ni réalisable, **des déclarations de principe au niveau du gouvernement peuvent permettre d'ouvrir un débat sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation et d'entamer le processus de création d'un consensus.** Dans certains pays, les systèmes d'éducation spéciale sont régis par une législation distincte et gérés par des sections ou des départements différents aux niveaux national et local. L'éducation spéciale peut également être fondée sur des systèmes de formation et de financement séparés, et appliquer ses propres curriculums et procédures d'évaluation. Dans ces situations, il peut s'avérer nécessaire de regrouper les cadres législatifs qui gouvernent les secteurs de la protection sociale et de la santé et ceux qui régissent l'éducation ordinaire et spéciale. Il ne s'agit pas simplement de placer le système d'éducation spéciale sous la législation de l'éducation ordinaire, mais d'unifier les deux systèmes.

En outre, il est important d'assurer une communication efficace entre les différentes parties prenantes dans les pays où différentes lois et secteurs régissent certains groupes de population.

Encadré 7 : Une politique nationale en faveur du multiculturalisme au Paraguay

Le Paraguay est une société multi-ethnique et multiculturelle. La Constitution de 1967 a reconnu le Paraguay comme un pays bilingue, et il existe une politique nationale de l'enseignement et de l'apprentissage bilingues depuis 1994. La langue joue un rôle très important, à la fois pour comprendre la culture nationale et pour transmettre des valeurs culturelles qui sont universellement acceptées. L'enseignement bilingue est une approche pédagogique permettant de prendre en compte l'importance de la langue maternelle tout au long du processus global d'éducation formelle. La deuxième langue est introduite en respectant la langue maternelle pour que les élèves aient des compétences suffisantes pour communiquer dans les deux langues. « Dans la planification des programmes scolaires, la " langue maternelle " a été définie comme la langue que les élèves utilisent de façon préférentielle dans l'ensemble du système éducatif. La " deuxième langue " est celle dans laquelle l'enfant a moins de compétences communicatives » (Benítez Ojeda et Martínez Stark, 2014, p. 122, en espagnol). **Un modèle d'alphabétisation innovant qui a été mis en œuvre avec succès utilise les deux langues officielles en même temps. Dans cette approche, l'enseignement dans deux langues et deux cultures est la base qui permet un apprentissage fonctionnel et pertinent.** Cela évite de passer par un processus long et complexe pour essayer de donner la priorité à une langue par rapport à l'autre.

Lorsque la communication est efficace, il est possible de construire un cadre législatif permettant de rassembler les ressources disponibles autour du seul objectif de créer un système éducatif plus inclusif et équitable.

Toutefois, les déclarations internationales sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation doivent être interprétées à la lumière du contexte local. De nombreux pays ont jugé utile de formuler explicitement les principes qui guident leur propre transition vers plus d'inclusion et d'équité. Les États qui procèdent ainsi remplissent leurs obligations en faisant des efforts positifs pour permettre aux individus et aux communautés de jouir de leur droit à l'éducation (UNESCO, 2014).

2.2 Les cadres supérieurs au niveau des pays, des districts et des écoles assurent un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation

Les politiques sont élaborées à tous les niveaux du système éducatif, notamment au niveau de la salle de classe. Ainsi, **la transition vers l'inclusion et l'équité n'est pas seulement un changement technique ou organisationnel. Il s'agit plutôt d'un mouvement dans une direction philosophique claire** (Fulcher, 1989).

La transition vers des méthodes de travail plus inclusives et équitables suppose des modifications culturelles dans l'ensemble du système éducatif (Dyson et al., 2004). Ces changements peuvent aller de la modification des valeurs et des modes de pensée des décideurs, qui leur permet ensuite d'offrir une nouvelle vision pour développer une culture de l'inclusion et de l'équité, à des changements significatifs au sein des écoles.

Une culture de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation exige un ensemble commun d'idées et de convictions parmi les cadres supérieurs au niveau des pays, des districts et des écoles. Au centre de ces idées et convictions se trouve la valorisation des différences, la croyance en la collaboration, et l'engagement à offrir des possibilités d'éducation à tous les élèves (Dyson et al., 2004).

« Une culture de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation exige un ensemble commun d'idées et de convictions parmi les cadres supérieurs. . . »

Il est difficile de modifier les normes culturelles existantes au sein d'un système éducatif ; cela est d'autant plus difficile dans un contexte où s'exercent de nombreuses pressions concurrentes et où les professionnels ont tendance à travailler isolément pour résoudre les problèmes. Les responsables à tous les niveaux, y compris ceux de la société civile et des autres secteurs, **doivent être prêts à analyser leur propre situation, à identifier les obstacles et les facteurs facilitants à l'échelle locale, à planifier un processus de développement approprié et à fournir un leadership** afin de mettre en place des pratiques inclusives et des stratégies efficaces pour assurer le suivi de l'équité dans l'éducation.

Encadré 8 : Renforcer le leadership par la planification de l'éducation inclusive au Rwanda

Depuis 2012, le Rwanda prépare des plans d'actions annuels pour le développement de l'éducation inclusive au niveau des districts, en coopération avec l'ONG Handicap International. Ces plans sont conçus de manière à permettre aux responsables des secteurs et districts, aux professionnels des écoles, aux parents, aux responsables de l'éducation, aux enfants et aux autres acteurs de s'approprier l'éducation inclusive et de s'engager à la mettre en pratique. Par le biais d'une approche participative, ils analysent les besoins locaux, planifient des activités, identifient les parties prenantes à impliquer et fixent des objectifs et des indicateurs, les stratégies à adopter et les échéances d'examen et d'évaluation. Les échanges avec les départements d'éducation des districts aident à identifier les mesures à prendre pour soutenir la mise en œuvre des plans en fonction des ressources disponibles. **En relativement peu de temps, l'attitude des chefs d'établissement, ainsi que des responsables des districts, des secteurs et de l'éducation a considérablement évolué vers l'appropriation et la compréhension du principe d'inclusion dans l'éducation** (Murenzi et Purnomo, 2013).

2.3 Les responsables à tous les niveaux formulent des objectifs politiques cohérents pour développer des pratiques éducatives inclusives et équitables

Le développement de pratiques éducatives inclusives et équitables ne consiste pas seulement à promouvoir de nouvelles techniques. Il s'agit surtout **d'offrir un espace pour examiner et mettre en évidence les processus sociaux de l'apprentissage qui interviennent dans des contextes scolaires spécifiques, ainsi que les actions et les réflexions qui orientent ces processus** (Ainscow et al., 2006).

Les responsables à tous les niveaux du système éducatif ont un rôle important à jouer dans la promotion de méthodes inclusives de gestion des écoles et du processus d'éducation. Une grande partie de ce que font les enseignants dans le cadre des interactions intensives qui ont lieu durant une heure de cours normale se fait de façon automatique, intuitive, en utilisant des connaissances tacites. En outre, les enseignants ont souvent peu de temps pour s'arrêter, réfléchir et discuter avec leurs collègues de leurs méthodes d'enseignement.

Les systèmes éducatifs peuvent donner aux enseignants et aux éducateurs l'opportunité de construire un langage commun sur des aspects spécifiques de leurs pratiques, et sur les moyens de rendre ces aspects plus inclusifs et équitables (Huberman, 1993). Sans ce langage, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à expérimenter de nouvelles possibilités. C'est grâce à ce partage d'expériences que les collègues peuvent s'aider mutuellement à définir ce qu'ils font actuellement et ce qu'ils pourraient vouloir faire. Leur langage commun et leurs expériences partagées sont également un moyen de remettre en question les hypothèses et les préjugés sur certains groupes d'apprenants.

Les techniques particulièrement efficaces pour partager des expériences ont recours à l'observation mutuelle, parfois avec enregistrement vidéo, et aux informations recueillies auprès des étudiants quant aux modalités d'enseignement et d'apprentissage adoptées par une école. Ces méthodes peuvent aider à stimuler l'auto-questionnement, la créativité et l'action pour éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage (Ainscow et al., 2003 ; Hiebert et al., 2002).



UN Photo / Martine Perret

2.4 Les responsables à tous les niveaux remettent en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables

Les responsables à tous les niveaux doivent créer, au sein de leurs organisations, les conditions nécessaires pour remettre en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables. Dans une perspective complémentaire, les responsables doivent créer les conditions permettant la construction d'un consensus et d'un engagement en faveur de la mise en pratique des valeurs universelles d'inclusion et d'équité.

Des formes particulières de leadership ont prouvé leur efficacité dans la promotion de l'égalité scolaire, de l'équité et de la justice sociale. Ces approches mettent l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage ; elles créent de solides communautés d'étudiants, d'enseignants et de parents ; elles contribuent à développer une culture de l'éducation au sein des familles ; et elles favorisent le soutien multi-organisations (Kugelmass et Ainscow, 2005). Contrairement aux visions mécaniques de l'amélioration de l'éducation, ces approches reconnaissent que les décisions concernant la façon d'améliorer les écoles impliquent des réflexions morales et politiques, ainsi que des considérations techniques. Par conséquent, des discussions sur l'inclusion et l'équité peuvent aider à définir les valeurs qui sous-tendent la *nature*, le *pourquoi* et le *comment* des changements qui devraient s'opérer dans les écoles.

Les systèmes éducatifs peuvent promouvoir ce type de leadership solidaire des écoles en adoptant les mesures suivantes :

- sélectionner et former les chefs d'établissement sur la base de leur adhésion aux valeurs de l'inclusion et de l'équité, et de leur capacité à promouvoir le style de gestion décrit plus haut ;
- donner aux enseignants la possibilité de mettre en commun leurs expériences professionnelles et leur expertise afin de les conduire à réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus souples et plus adaptables aux différents apprenants (voir la section 2.3 ci-dessus) ; et
- développer des « cultures inclusives » et un consensus autour des valeurs de l'inclusion et de l'équité au sein des communautés scolaires (Deppeler et Ainscow, 2016).

Encadré 9 : Des tables rondes sur l'éducation au Nicaragua font participer la société civile au plaidoyer sur les politiques

Le Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (le Forum pour l'éducation et le développement humain au Nicaragua) encourage la participation de la société civile « dans la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques et programmes d'éducation nationaux » (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation, 2012, p. 14). Ce forum a conduit à la mise en place de « tables rondes » locales sur l'éducation, qui sont des espaces de coopération et de prise de décision pour les débats sur l'éducation au niveau municipal. Toutes les parties intéressées sont invitées à participer, notamment les éducateurs, les ONG, les établissements et, parfois, les représentants du Ministère de l'éducation et des administrations locales. Chaque table ronde fixe sa propre organisation et sa propre direction, en tenant compte du contexte de chaque communauté. Le coordinateur du projet explique : « **Les tables rondes sur l'éducation sont l'occasion d'examiner le plaidoyer en faveur des politiques d'éducation. À l'époque, nous avions considéré qu'il était important d'influencer les décisions nationales, mais aussi de sensibiliser les communautés dans lesquelles nous pensions que des changements plus concrets pouvaient être apportés en matière d'éducation.** Il était aussi important d'utiliser les tables rondes comme une stratégie pour décentraliser la question de l'éducation et pour inciter les autorités locales à s'engager davantage en faveur de l'éducation dans leurs municipalités » (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation, 2012, p. 15).

En savoir plus :

http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/CLADE%20Lessons%20Learned%20-%20Casos%20EPDF%20Final_INGLES_baixa.pdf



Filipe Frazao / Shutterstock.com

Dimension 3 | Structures et systèmes

Éléments clés

3.1

Il existe un soutien de qualité pour les apprenants vulnérables

3.2

Tous les services et les institutions travaillant avec les élèves et leurs familles collaborent pour coordonner les politiques et les pratiques éducatives inclusives et équitables

3.3

Les ressources, humaines et financières, sont réparties de façon à bénéficier aux apprenants potentiellement vulnérables

3.4

Les prestations spécialisées, par exemple les écoles et unités spéciales, ont un rôle clair dans la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation

3.1 Il existe un soutien de qualité pour les apprenants vulnérables

Afin de favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation, les gouvernements doivent mobiliser des ressources humaines et financières, dont certaines ne sont peut-être pas sous leur contrôle direct. **Il est essentiel de créer des partenariats entre les principales parties prenantes capables de soutenir et de s'approprier le processus de changement.** Ces parties prenantes sont les suivantes : les parents/soignants ; les enseignants et autres professionnels de l'éducation ; les formateurs d'enseignants et les chercheurs ; les administrateurs et responsables aux niveaux national et local et au niveau des écoles ; les décideurs et les prestataires de services dans d'autres secteurs (par exemple la santé, la protection de l'enfance et les services sociaux) ; les groupes de citoyens au sein des communautés ; et les membres des groupes minoritaires qui sont exposés au risque d'exclusion.

L'implication des familles est particulièrement importante. Dans certains pays, les parents et les autorités éducatives coopèrent déjà étroitement dans le cadre de programmes communautaires visant certains groupes d'apprenants, tels que ceux qui sont exclus en raison de leur genre, de leur statut social ou de leurs handicaps (Mittler, 2000). Logiquement, l'étape suivante devrait consister pour ces parents à s'engager à soutenir le changement pour renforcer l'inclusion dans les écoles.

Lorsque les parents manquent de confiance ou de compétences pour participer à ces projets, il peut s'avérer nécessaire de travailler avec eux pour les aider à renforcer leurs capacités et à créer des réseaux. Ces activités peuvent consister à mettre en place des groupes de soutien aux parents, à former les parents à travailler avec leurs enfants, ou à développer les capacités de plaidoyer des parents pour négocier avec les écoles et les autorités (Miles, 2002).

« Il est essentiel de créer des partenariats entre les principales parties prenantes capables de soutenir et de s'approprier le processus de changement. »

Encadré 10 : Écouter les enfants : expériences au Danemark

Le projet « Children's Voice » mis en œuvre dans les écoles du centre-ville de Copenhague mène des consultations auprès des parents et des enfants afin de recueillir leurs points de vue sur le bien-être et l'apprentissage de l'enfant. Il s'appuie sur le programme inclusif « Action conjointe » qui vise à mettre en place des activités davantage axées sur la famille dans l'éducation des enfants, faisant participer toutes les parties prenantes sur un pied d'égalité. Les consultations sont organisées par des professionnels qui instaurent un cadre de réflexion dans une atmosphère « sans blâme », où chacun est invité à proposer des solutions aux problèmes qui ont été exposés. Cela suppose que les réunions soient bien préparées, bien animées et orientées vers la recherche de solutions. Les consultations aboutissent à un plan d'action que les participants élaborent, mettent en œuvre et évaluent conjointement. **« Children's Voice » entend développer un sentiment de communauté unificateur, fondé sur des réalités individuelles et visant principalement à tisser des liens** (Lentz, 2015).

3.2 Tous les services et les institutions travaillant avec les élèves et leurs familles collaborent pour coordonner les politiques et les pratiques éducatives inclusives et équitables

Dans certains pays, le passage à une éducation plus inclusive et équitable s'est accompagné d'une décentralisation des structures de gestion. Cette décentralisation semble encourager la flexibilité 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. Il existe clairement des risques à éviter, surtout en ce qui concerne le contrôle des ressources financières. Le contrôle décentralisé suppose donc d'établir un système de contre-pouvoirs afin d'assurer l'équité dans l'allocation et l'utilisation des ressources.

Les données indiquent en outre que la **collaboration entre les écoles peut renforcer la capacité de chaque organisation à tenir compte de la diversité des apprenants** (Muijs et al., 2011). Cette collaboration peut notamment aider à réduire la polarisation des écoles, en particulier au bénéfice des étudiants qui sont tenus en marge du système. Il est également prouvé que lorsque les écoles trouvent des moyens de coopérer davantage entre elles, cela a un impact sur la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur travail. Plus précisément, le fait de discuter et de comparer leurs pratiques peut conduire les enseignants à voir sous un autre jour les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats. Ainsi, les élèves qui ont des difficultés à suivre l'enseignement dans le cadre des

méthodes établies par l'école ne sont pas considérés comme des « personnes à problème », mais comme des personnes qui obligent les enseignants à réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus souples et plus adaptables.

Encadré 11 : Écoles groupées en Éthiopie

En Éthiopie, l'ONG Handicap International a piloté une approche par laquelle six « écoles groupées » sont devenues **inclusives en accueillant des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, notamment des enfants handicapés**. Les écoles groupées, où sont inscrits plus de 700 élèves, ont été utilisées pour soutenir 30 écoles satellites en appliquant des pratiques et des méthodes éducatives similaires. Les représentants d'organismes s'occupant de personnes handicapées ont été impliqués dans la promotion et la pratique de l'éducation inclusive pour les groupes vulnérables, en collaboration avec les écoles groupées ; les enfants ont soutenu ce processus éducatif par le biais de parlements et de clubs d'élèves. **Cette initiative a permis d'améliorer les pratiques des prestataires de services en matière d'éducation inclusive, de renforcer l'accessibilité physique pour les apprenants, de relever les taux de scolarisation des enfants handicapés et de créer un meilleur environnement d'apprentissage pour tous les élèves** (Murenzi et Mebratu, 2013).



Smile love sojazz / Shutterstock.com

3.3 Les ressources, humaines et financières, sont réparties de façon à bénéficier aux apprenants potentiellement vulnérables

Bien que tous les pays éprouvent des difficultés à obtenir des fonds pour soutenir le développement inclusif et équitable, cela s'avère particulièrement difficile dans les régions du monde qui sont défavorisées sur le plan économique. Il est donc important de trouver des moyens de répondre aux besoins des plus marginalisés et de tous les apprenants, ce qui n'implique pas forcément des financements ou des ressources supplémentaires. **Le facteur essentiel est de s'assurer que les ressources disponibles, en particulier les ressources humaines, soient utilisées le plus efficacement possible.** Les pays doivent veiller à ce que les critères d'allocation des ressources humaines et financières à l'éducation reflètent les objectifs d'inclusion et d'équité.

Les bénéfices socioéconomiques à long terme inhérents au fait d'orienter en priorité les ressources publiques vers les populations marginalisées font plus que compenser les coûts. Certains pays qui ont privilégié les dépenses en faveur des groupes défavorisés ont obtenu des acquis éducatifs plus équitables (UNESCO, 2015c).

Il peut s'avérer nécessaire de mettre en place ou de renforcer les systèmes de suivi pour s'assurer que les financements et les autres ressources sont utilisés à bon escient et de manière efficace. Bien que les niveaux de financement soient différents d'un pays à l'autre, bon nombre de problèmes et

de stratégies sont semblables. Il convient aussi de créer des partenariats durables entre le gouvernement et les autres bailleurs de fonds potentiels.

Encadré 12 : Un cadre régional pour les activités de prévention, de soin et de soutien en Afrique

La Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) abrite plus de 17 millions d'orphelins ; beaucoup d'autres filles, enfants et jeunes handicapés restent vulnérables dans les pays de la région. Ces chiffres reflètent l'une des conséquences les plus profondes et durables de l'épidémie de VIH. « Soins et soutien pour l'enseignement et l'apprentissage » (CSTL), un partenariat entre pays, fournit un cadre global pour lancer, coordonner et généraliser les activités de prévention, de soin et de soutien ; ces activités visent, dans tous les cas, à améliorer les résultats de l'éducation. Une approche axée sur le développement – éliminer les obstacles à l'éducation par les soins et le soutien en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage – a été au cœur de l'initiative CSTL depuis son lancement, et continue de sous-tendre sa planification et son exécution. Au niveau des écoles, l'initiative CSTL appuie l'identification, l'évaluation et la fourniture des matériels nécessaires pour répondre aux besoins essentiels à la survie, ainsi que le suivi des élèves vulnérables. Par ailleurs, elle permet aux enfants et aux jeunes vulnérables, en particulier aux filles, qui sont exposées à un risque accru d'infection, d'avoir accès à l'éducation et aux services en matière de VIH. Aux niveaux national et infranational, « l'initiative CSTL intègre le soin et le soutien de manière appropriée dans toutes les composantes du système éducatif, telles que la gouvernance et la gestion, les politiques, la planification et le financement, le développement des ressources humaines, les programmes scolaires, les infrastructures, les structures et les partenariats, ainsi que le suivi... » (Care and Support for Teaching and Learning, [Soins et soutien de l'enseignement et de l'apprentissage], 2013, p. 15). **À travers l'allocation de personnel et de ressources, l'engagement concret des ministères de l'éducation a permis aux gouvernements de s'approprier et de conduire l'initiative CSTL au niveau national.**

En savoir plus :
http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf

« Il est [...] important de trouver des moyens de répondre aux besoins des plus marginalisés et de tous les apprenants, ce qui n'implique pas forcément des financements ou des ressources supplémentaires. »

3.4 Les prestations spécialisées, par exemple les écoles et unités spéciales, ont un rôle clair dans la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation

Lorsque les pays disposent d'unités spécialisées séparées, il est probable que celles-ci continueront à apporter leur propre contribution. **Les écoles et unités spécialisées peuvent jouer un rôle essentiel en servant de centres de ressources à l'appui des écoles ordinaires en transition vers une éducation plus inclusive.** Pour cette raison, il est très important d'encourager la coopération entre les deux secteurs, surtout afin de réduire l'isolement social. Cette coopération ouvre des opportunités nouvelles et prometteuses pour permettre au personnel des écoles spéciales de poursuivre sa tâche historique de soutien aux apprenants les plus vulnérables dans le cadre du système éducatif en place (Ainscow, 2006).

Les pays qui ne disposent pas d'écoles ou d'unités de ce type peuvent concentrer leurs ressources sur le développement d'écoles locales conformes aux principes d'inclusion et d'équité. Au fur et à mesure que les écoles locales deviendront plus inclusives, il deviendra de moins en moins nécessaire de disposer de services spécialisés séparés.

Là encore, **il est important que les gouvernements s'engagent clairement en faveur de l'inclusion et de l'équité, en mettant l'accent sur les avantages qu'elles représentent pour les parents et les enfants, ainsi que pour l'ensemble de la communauté.** Il est utile, en particulier, de faire la distinction entre les besoins, les droits et les possibilités offertes. Bien que tous les enfants aient des besoins (par exemple, d'une éducation appropriée), ils ont également le droit de participer pleinement aux activités d'une institution (à savoir, 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 élèves (ce qui implique son placement dans une école ordinaire). Il s'agit donc de créer un système éducatif dans lequel ces choix deviendraient inutiles. Ce système devrait chercher à soutenir les écoles et les enseignants locaux en les aidant à renforcer leurs capacités, en fournissant des équipements et des matériels, et en favorisant la collaboration entre les secteurs.

Encadré 13 : Mettre au point un système de soutien des enseignants itinérants au Cambodge

Un système d'enseignants itinérants a été introduit au Cambodge afin de promouvoir l'éducation inclusive auprès des chefs d'établissement et des enseignants ; ces enseignants fournissent des conseils, des ressources et un soutien aux enfants handicapés, à leurs enseignants et à leurs parents dans différentes communautés. Lorsque le système a été introduit, **« il est vite apparu qu'il ne pouvait pas cibler uniquement les enfants handicapés, mais qu'il devrait également mettre l'accent sur la qualité de l'éducation pour améliorer l'environnement d'apprentissage de tous les enfants »** (Bouille, 2013, p.12). Sopheap, un garçon trisomique de 16 ans, a bénéficié de cette double approche. Sopheap a été exclu de l'école à cause de problèmes comportementaux : il attaquait quand les enfants se moquaient de lui. **« Des séances de sensibilisation ont été organisées avec les élèves, à l'aide de bandes dessinées, d'un film d'animation et d'affiches et de messages sur la tolérance et la valorisation des différences et de la diversité »** (Bouille, 2013, p.13). Ces séances ont développé la solidarité entre les élèves, et Sopheap a pu retourner à l'école. Ses compétences essentielles se sont améliorées et son comportement a considérablement évolué, puisque ses camarades sont devenus plus amicaux et positifs. L'enseignante de Sopheap a également apprécié la formation dont elle a bénéficié pour élaborer des règles claires en classe – définies et adoptées avec la participation des élèves – qui lui ont permis de concentrer son soutien sur l'apprentissage de tous les élèves.



Denis Kuvaev/Shutterstock.com

Dimension 4 | Pratiques

Éléments clés

4.1

Les écoles et autres centres d'apprentissage ont des stratégies pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants issus de leur communauté locale

4.2

Les écoles et autres centres d'apprentissage soutiennent les apprenants qui sont menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion

4.3

Les enseignants et le personnel de soutien sont préparés à prendre en compte la diversité des apprenants au cours de leur formation initiale

4.4

Des possibilités de formation professionnelle continue en matière de pratiques inclusives et équitables sont offertes aux enseignants et au personnel de soutien

4.1 Les écoles et autres centres d'apprentissage ont des stratégies pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants issus de leur communauté locale

Les types de réponses personnalisées qui caractérisent l'éducation spéciale détournent trop souvent l'attention des formes d'enseignement et des environnements scolaires permettant d'impliquer effectivement tous les apprenants dans une classe. Cela explique pourquoi les efforts en faveur de **l'inclusion qui dépendent des pratiques importées de l'éducation spéciale ont tendance à conduire au développement de nouvelles formes de ségrégation, plus subtiles, au sein des établissements ordinaires** (Florian et al., 2016).

Par exemple, de nombreux pays ont introduit du personnel de soutien et des auxiliaires pédagogiques dans les classes, qui travaillent aux côtés des enseignants, afin de fournir un soutien spécifique aux élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux. Lorsqu'on leur retire ce soutien, les enseignants peuvent avoir le sentiment de ne pas pouvoir assumer leurs responsabilités (Takala et al., 2009). Dans le même temps, la nécessité d'élaborer des plans d'éducation personnalisés – imposés par la loi dans certains pays – a conduit certains directeurs d'établissements à considérer qu'un plus grand nombre d'apprenants auront besoin de ces réponses, ce qui crée des problèmes budgétaires au sein de certains systèmes éducatifs.

La reconnaissance du fait que l'inclusion dans les écoles ne pourra être obtenue en transplantant les principes et pratiques de l'éducation spéciale dans les cadres ordinaires ouvre de nouvelles possibilités. La plupart concernent la nécessité de passer d'un cadre de planification personnalisé – mentionné plus haut – à une approche qui cherche à personnaliser l'apprentissage par le biais d'un engagement envers toute la classe (Hart et al., 2004).

La recherche indique que le meilleur moyen d'utiliser les ressources disponibles, en particulier les ressources humaines, à l'appui de l'apprentissage consiste à encourager la participation des élèves. **Il existe notamment de solides éléments prouvant le potentiel des méthodes qui encouragent la coopération entre élèves pour créer des conditions en classe susceptibles à la fois d'optimiser la participation et de permettre l'obtention de bons résultats d'apprentissage par tous les membres d'une classe** (Johnson and Johnson, 1989).

La recherche montre en outre que le recours à de telles pratiques peut être un moyen efficace de favoriser l'implication de tous les élèves en situation vulnérable ; il s'agit par exemple des nouveaux arrivants, des élèves d'origine culturelle et linguistique différente, et de ceux qui sont handicapés. Il convient toutefois de souligner que l'orchestration de ce type de pratique dans les classes exige des compétences. Lorsque les méthodes de travail de groupe sont mal gérées, cela engendre généralement une perte de temps considérable et, éventuellement, un risque accru de perturbation de l'apprentissage.

Dans ce domaine, les pays du Sud à faibles revenus ont beaucoup à nous apprendre. Dans ces pays, les ressources limitées ont conduit à la reconnaissance du potentiel d'« influence des camarades de classe » par l'élaboration de programmes de type « enfant à enfant » (Hawes, 1988). L'expérience laisse à penser que les apprenants constituent par eux-mêmes une ressource sous-exploitée 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 membres de la classe. Les ressources essentielles sont déjà présentes dans toutes les classes ; le facteur clé est la capacité des enseignants à mobiliser cette énergie souvent inexploitée.

Encadré 14 : Surmonter les obstacles à l'inclusion à Gaza

À Gaza, les enfants grandissent dans des conditions très difficiles, souvent entourés par la pauvreté et la violence. Les écoles leur offrent un espace pour acquérir les compétences nécessaires à un avenir meilleur. Ces conditions environnementales et sociales éprouvantes rendent très difficile la mise en place d'un système éducatif cohérent et inclusif pour les enfants et les jeunes de Gaza. Avec le soutien international, des séances de formation ont été organisées pour créer un groupe de maîtres formateurs en tant que ressource clé pour « soutenir l'éducation inclusive et adaptée aux enfants » (Surour et Ashour, 2015, p.15). Les maîtres formateurs ont ensuite mené des séances de sensibilisation et de formation dans des écoles cibles dans différentes régions de la bande de Gaza. Dans chaque école, les enseignants ont joué le rôle d'animateurs, et les parents ont été encouragés à suivre les progrès de leurs enfants. Les enseignants ont permis aux enfants de choisir leurs matières préférées : par exemple, deux écoles ont choisi la « nutrition » comme matière principale, tandis que les deux autres ont choisi « l'environnement ». Les enfants ont rassemblé des informations sur leurs sujets. Ils ont exprimé leurs sentiments et appris les uns des autres en faisant des dessins et en écrivant des histoires sur ces sujets. Certains enfants ont écrit des chansons. D'autres ont rédigé des slogans et des messages de plaidoyer sur des préoccupations, notamment leur droit à un régime équilibré et à un environnement de vie et d'apprentissage approprié. Certains enfants ont utilisé le théâtre et les jeux de rôle pour exprimer leurs sentiments sur l'alimentation saine et les questions environnementales. **Aussi bien les parents que les enfants ont formulé des commentaires très positifs suite à leur expérience d'apprentissage mené par les enfants, estimant que ces derniers avaient dépassé leurs attentes.**

En savoir plus :

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>

4.2 Les écoles et autres centres d'apprentissage soutiennent les apprenants qui sont menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion

Dans un système éducatif efficace, tous les élèves sont évalués de façon permanente en fonction des progrès qu'ils accomplissent tout au long du curriculum. Il s'agit de permettre aux enseignants de répondre aux multiples besoins des différents apprenants. Cela signifie que les enseignants et les autres professionnels doivent être bien informés sur les caractéristiques et les résultats de leurs élèves, tout en évaluant un ensemble plus large de qualités, telles que leurs capacités de cohésion et de coopération.

Toutefois, il ne suffit pas de pouvoir déterminer le niveau de performance de tel ou tel élève, ou d'énumérer les difficultés particulières de certains d'entre eux. **Dans les systèmes inclusifs, les enseignants doivent mesurer l'efficacité de leur enseignement pour l'ensemble de leurs élèves et devraient savoir ce qu'ils doivent faire pour permettre à chacun d'entre eux d'apprendre le mieux possible.** Par conséquent, l'évaluation devrait porter non seulement sur les caractéristiques et les résultats des élèves, mais aussi sur le curriculum et sur la façon dont chaque élève peut apprendre dans le cadre de ce curriculum et au-delà.

« Dans les systèmes inclusifs, les enseignants doivent mesurer l'efficacité de leur enseignement pour l'ensemble de leurs élèves et devraient savoir ce qu'ils doivent faire pour permettre à chacun d'entre eux d'apprendre le mieux possible. »

Les formes d'évaluation les plus utiles sont celles qui sont menées en classe et dans les autres contextes où a lieu l'apprentissage (William, 2011). Les enseignants doivent donc avoir les compétences nécessaires pour conduire eux-mêmes leurs évaluations. Pour s'y préparer, ils ont besoin d'un développement professionnel continu. Il leur faut également trouver des moyens de collaborer avec les éducateurs spécialisés, les psychologues, les travailleurs sociaux et les membres des professions médicales, lorsqu'ils sont disponibles ; les enseignants peuvent utiliser les évaluations de ces spécialistes à des fins éducatives. Les partenaires les plus importants sont les collègues, les parents et les élèves eux-mêmes, qui disposent d'un point de vue unique sur les choses et qui peuvent ainsi offrir des perspectives différentes sur ce qu'il faut faire pour aider tous les apprenants à progresser.

Encadré 15 : Le co-enseignement pour l'inclusion en Finlande

L'école Pirtti, située dans la ville de Kuopio en Finlande, a mis en place une méthode de co-enseignement qui encourage **l'apprentissage coopératif et le travail en équipe dans la planification, l'enseignement et l'évaluation**. Cette pratique a été utilisée pour fusionner une classe ordinaire et une classe spéciale d'élèves de troisième année (âgés de 9 ans). Pendant quatre ans, « les enseignants ont fait la classe ensemble et étaient conjointement responsables de ce groupe. Plus tard, un partenariat similaire a été mis en place entre des classes de première et troisième années, et ce groupe a formé une seule et même classe pendant six ans » (Bruun et Rimpiläinen, n.d.). Un examen de la pratique a révélé que **la motivation des enseignants s'était considérablement améliorée ; les enseignants ont indiqué que le fait de travailler ensemble leur avait donné la force de gérer et de développer leur travail**. Cette approche nécessite du temps pour garantir une planification conjointe et une collaboration harmonieuse. Mais les résultats sont positifs, et pas seulement pour les enseignants. Lorsqu'on les a interrogés, les élèves et les parents se sont dits également très satisfaits de l'impact du programme.

En savoir plus :
<http://www.inclusive-education-in-action.org>

4.3 Les enseignants et le personnel de soutien sont préparés à prendre en compte la diversité des apprenants au cours de leur formation initiale

Dans un système éducatif inclusif et équitable, tous les enseignants doivent aborder la diversité des apprenants dans un esprit positif et avec une bonne connaissance des pratiques inclusives. **Les enseignants peuvent suivre la majeure partie de la préparation nécessaire en ce qui concerne ces pratiques inclusives au cours de leur formation initiale et dans le cadre de modules de formation continue de courte durée et personnalisés.**

Les recherches portant sur la formation des enseignants en vue d'une éducation inclusive³ ont défini quatre valeurs essentielles qui sous-tendent les compétences des enseignants en matière d'élaboration et de soutien des pratiques inclusives :

1. valoriser la diversité des apprenants : les différences entre élèves sont perçues comme une richesse et un atout pour l'éducation ;
2. soutenir l'ensemble des apprenants : les enseignants ont de fortes attentes envers les résultats de l'ensemble des apprenants ;
3. travailler avec les autres : la collaboration et le travail d'équipe constituent des approches essentielles pour tous les enseignants ;
4. poursuivre son perfectionnement professionnel individuel : l'enseignement est une activité d'apprentissage et les enseignants doivent accepter la responsabilité de leur propre apprentissage tout au long de la vie.

Inscrire ces valeurs dans les programmes de formation des enseignants peut permettre d'autonomiser les enseignants et de les aider à apporter un plus large éventail de réponses aux apprenants qui rencontrent des difficultés au cours de leur apprentissage. Exprimer clairement ces valeurs aide à fonder la formation des enseignants comme une activité capable d'entraîner d'importants changements.

Un petit nombre d'enseignants atteindra un niveau élevé d'expertise en matière d'éducation répondant à des besoins spéciaux. Cependant, il serait bon que ces enseignants acquièrent d'abord des compétences et une expérience en tant qu'éducateurs ordinaires et qu'ils se spécialisent plus tard. Par ailleurs, il importe également qu'ils ne se spécialisent pas de manière trop restrictive, compte tenu de la variété des

difficultés d'apprentissage auxquelles ils seront confrontés. La spécialisation doit plutôt reposer sur un large éventail de connaissances en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Encadré 16 : Des formateurs d'enseignants soutiennent l'éducation inclusive au Viet Nam

Engagé en faveur d'une politique d'éducation inclusive, le **Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation a collaboré avec l'association Catholic Relief Services afin d'élaborer un programme d'enseignement national qui offrirait à l'ensemble des futurs enseignants à l'université et dans les lycées la formation de qualité qui les préparerait à enseigner dans des environnements inclusifs.** Cependant, ce projet a été reporté faute de formateurs d'enseignants suffisamment expérimentés. Les formateurs d'enseignants en place ont donc reçu une formation complémentaire afin de faire valoir leurs dispositions, leurs connaissances et leurs compétences pratiques et leur permettre de dispenser le programme de formation grâce à une pédagogie adaptée. Lors d'une seule initiative, 47 formateurs d'enseignants issus de huit villes/provinces ont suivi une formation de 40 heures qui leur a permis de découvrir le programme qu'ils auraient à suivre. Cette expérience a également représenté pour eux un formidable espace de réflexion personnelle, de débat et de mise en pratique des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner un programme inclusif. **Ces formateurs d'enseignants sont devenus par la suite des experts en ressources capables de soutenir leurs collègues au sein de leur propre établissement ou d'autres établissements de formation des enseignants** (Forlin et Nguyet, n.d.).

En savoir plus :
<http://www.inclusive-education-in-action.org/>



3. L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (n.d.) Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) : Messages politiques clés.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4I-policypaper-FR.pdf

4.4 Des possibilités de formation professionnelle continue en matière de pratiques inclusives et équitables sont offertes aux enseignants et au personnel de soutien

Dans tous les pays, les enseignants constituent la ressource la plus coûteuse et potentiellement la plus efficace du système éducatif. Il est donc **essentiel de développer le corps enseignant, en particulier dans les pays où les ressources matérielles sont relativement rares.**

À mesure que les systèmes deviennent plus inclusifs, le perfectionnement professionnel acquiert une importance particulière en raison des nouveaux défis majeurs auxquels doivent faire face les enseignants des écoles ordinaires, dont les élèves ont des besoins de plus en plus divers. Les éducateurs spécialisés, dont les conditions et les objectifs de travail évoluent radicalement, doivent avoir eux aussi accès au perfectionnement professionnel continu. Il ressort des travaux de recherche internationaux (Messiou et Ainscow, 2015) que ce perfectionnement des enseignants doit :

- **se dérouler en premier lieu dans les salles de classe**, où se développent les pratiques ;
- **se rattacher aux compétences disponibles au sein de l'école et en élargir la portée**, en établissant des liens avec les connaissances existantes ;
- **créer des espaces de coopération** où les enseignants peuvent élaborer des projets communs, échanger des idées et des ressources et avoir l'occasion d'observer les méthodes de travail des uns et des autres ;
- **inviter les enseignants à élaborer un langage commun** de leur pratique du métier, qui permette à chacun de mener une réflexion sur ses propres méthodes de travail, sur le raisonnement qui sous-tend ses actions et sur les moyens de s'améliorer.

Échanger ses expériences entre collègues est un moyen efficace d'encourager le développement des enseignants. Il importe d'encourager les enseignants à soutenir leurs collègues et à collaborer avec eux, à réfléchir à leur pratique du métier ainsi qu'à acquérir des connaissances et des compétences collectives. Mais dans certains cas, l'échange d'expériences peut également conduire à ignorer de nouveaux moyens de faire face aux situations complexes. D'après les recherches, ce problème peut être résolu en sollicitant l'avis de différentes parties prenantes.

Cela consisterait à recueillir les idées des professionnels, les points de vue des élèves et de leur famille ainsi que les connaissances des chercheurs universitaires de façon à remettre en question les postulats, à favoriser de nouveaux modes de réflexion au sein d'une école et à encourager l'expérimentation de moyens innovants en vue de mobiliser les apprenants.

Encadré 17 : Une approche collective de l'inclusion en Macédoine

Un enseignant de Macédoine explique : « **notre école suit une politique d'acceptation de tous les enfants, quel que soit leur origine. La politique inclusive de l'école s'est développée avec le temps : notre environnement positif d'acceptation est le fruit d'un long processus d'apprentissage et de transformation...**

Tous les enseignants doivent obligatoirement se former à l'éducation inclusive dans le cadre d'ateliers et d'activités de tutorat. Si nous souhaitons apporter un changement, tout le monde à l'école doit en être informé. Nous voulons que l'école toute entière ait un profil plus étoffé en matière de perfectionnement professionnel, afin de tâcher en permanence d'enrichir nos connaissances et de nous améliorer. Le directeur de l'établissement, un pédagogue et un psychologue participent à l'observation des enseignants. Nous avons également ouvert des classes dans lesquelles des collègues peuvent s'installer et s'observer les uns les autres en train d'enseigner. Nous nous réunissons afin de comparer nos notes et nos expériences concernant la totalité de nos élèves, et non pas uniquement ceux qui sont considérés comme ayant des besoins spéciaux » (Ivanoska et al., 2012, pp. 4-5). S'agissant des progrès réalisés par l'école en faveur de l'inclusion, l'enseignant fait observer : « Nous n'avons pas encore toutes les réponses, de nombreux défis nous attendent. Malgré tous nos efforts pour planifier efficacement l'apprentissage de chaque enfant, nous ne rencontrons pas toujours le succès » (Ivanovska et al., 2012, p. 5). Cet exemple illustre le fait que **la mise en place de pratiques inclusives est un processus qui nécessite un soutien constant et continu pour être efficace.**

Encadré 18 : Des élèves aident les enseignants à innover au Portugal

« Dans notre école, la diversité apparaît aujourd'hui comme une chance, lorsqu'elle est abordée dans le cadre d'un travail en concertation. »

« Échanger des idées et mener des recherches en équipe fait de la diversité un défi et non plus un problème. »

Voici quelques réflexions caractéristiques d'enseignants de l'*Escola Secundária Pedro Alexandrino* (ESPA), un établissement d'enseignement secondaire de la capitale portugaise, Lisbonne. **Pour ces enseignants, la diversité est au cœur de leur travail quotidien. Ces dernières années, l'établissement a déployé de nombreux efforts pour prendre en compte cette diversité.** Sa démarche s'appuie sur des trios d'enseignants qui s'entraident en vue d'étudier les moyens de rendre leurs cours plus inclusifs. Par exemple, un trio s'est interrogé : l'ensemble des élèves participe-t-il à l'ensemble des tâches proposées dans le cadre de nos leçons ? Les conclusions tirées de ces activités ont conduit les enseignants à se demander comment les élèves pouvaient constituer des partenaires de l'éducation et participer à la planification, voire à l'enseignement, des leçons. **Les enseignants ont constaté que la collaboration avec leurs collègues et avec les élèves leur avait permis d'aborder différemment la manière de prendre en charge la diversité des élèves. Elle leur a également permis d'acquérir la confiance nécessaire pour expérimenter des méthodes d'enseignement différentes** (Messiou et al., 2016).



Monkey Business Images / Shutterstock.com

Annexe 1. Indications portant sur la réalisation de l'examen

Le cadre d'examen qui suit a été conçu afin d'aider les pays à examiner la place actuelle de l'inclusion et de l'équité dans leurs politiques existantes, et à définir les mesures nécessaires pour améliorer ces politiques et leur mise en œuvre.

Méthodologie proposée

Tout en partant du principe que chaque pays établira son propre processus d'examen en fonction de ses habitudes de travail, de ses ressources disponibles et de son calendrier, l'UNESCO suggère de procéder comme suit :

- **Établir un comité directeur** : sous la supervision du Ministère de l'éducation, un comité directeur doit être établi et doté d'un mandat politique clair, à savoir veiller à obtenir un impact et des changements. Son rôle consistera à coordonner le processus consultatif, ainsi que la collecte d'informations pour l'évaluation. La composition du comité doit respecter la parité et inclure des représentants des différents groupes de parties prenantes, notamment des enseignants, des associations professionnelles, des parents, des élèves, des chercheurs, des représentants de la société civile et des organisations communautaires.
- **Mener des consultations** : de vastes consultations doivent être menées pour parvenir à une évaluation crédible. Un processus collectif visant à stimuler la réflexion et le débat concernant les degrés d'avancement est encouragé (dans le cadre d'ateliers, de discussions de groupe, par exemple) plutôt qu'une consultation menée auprès des individus (entretiens ou enquêtes par exemple). Différentes approches participatives doivent être envisagées afin de veiller à ce que les parties prenantes issues de groupes marginalisés, tels que les minorités ethniques et linguistiques, les populations autochtones, les filles et les personnes handicapées se sentent en capacité de prendre part aux débats.
- **Préparer un rapport** : à l'issue des consultations, le comité directeur doit guider l'élaboration d'un rapport de synthèse présentant les conclusions principales et formuler des recommandations concernant les mesures à prendre pour faire progresser les politiques. Le rapport de synthèse peut s'accompagner d'un plan d'action qui identifie les étapes clés, désigne les personnes responsables et fixe un calendrier de la mise en œuvre de ces recommandations (voir annexe 3).

- **Suivre la mise en œuvre du plan d'action** : en gardant à l'esprit que les politiques éducatives s'élaborent à tous les niveaux, il importera de suivre la façon dont les changements sont introduits dans l'ensemble du système. Ce suivi pourra constituer l'un des rôles conservés par le comité directeur. À mesure que le comité procède au suivi, il conviendra de tenir les parties prenantes informées des progrès accomplis dans la mise en œuvre du plan, en donnant des exemples de pratiques efficaces qui permettent de susciter une vaste mobilisation en faveur du processus de changement.

Comment remplir le cadre d'examen ?

Pour chacune des quatre dimensions (concepts, politiques, structures et systèmes, pratiques) et les 16 éléments clés qui s'y rattachent dans le cadre d'examen des politiques :

1. passer en revue les questions qui figurent dans la première colonne, intitulée « thèmes à examiner » et déterminer le type d'éléments probants à recueillir ;
2. réfléchir à ces questions et à toute autre question qui pourrait se poser lors de l'examen des éléments probants ;
3. consigner toutes les informations, les pistes de réflexion et les mesures recommandées dans la deuxième colonne, intitulée « observations » ;
4. entourer dans la troisième colonne, « degré d'avancement », la réponse qui se rapproche le plus de l'évaluation actuelle des mesures prises pour inscrire les principes de l'inclusion et de l'équité au cœur des politiques d'éducation. Cela permettra d'identifier les forces sur lesquelles s'appuyer et les aspects de la politique qui requièrent de l'attention. Cette méthode part du principe que le développement de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation est un processus permanent et non une action ponctuelle.

Pour conclure, définir des mesures recommandées pour chacune des quatre dimensions.

Dimension 1 | Concepts

| Thèmes à examiner | Observations | Degré d'avancement (entourer une réponse) | | |
|---|--------------|--|--|--|
| 1.1 L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui guident toutes les politiques, stratégies et pratiques éducatives | | | | |
| <p>Jusqu'à quel point les principes de l'inclusion et de l'équité sont-ils compris et définis dans les politiques éducatives ?</p> <p>Dans quelle mesure l'inclusion et l'équité sont-elles intégrées comme principes fondamentaux dans l'ensemble des politiques et stratégies éducatives ?</p> <p>Dans quelle mesure l'ensemble des politiques et stratégies nationales en matière d'éducation reposent-elles sur les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure les pratiques éducatives sont-elles guidées par les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> | | L'inclusion et l'équité ne caractérisent pas encore véritablement les politiques, stratégies et pratiques éducatives mais des discussions ont été ouvertes pour étudier cette question. | Il a été planifié de renforcer le rôle de l'inclusion et de l'équité eu égard aux politiques, stratégies et pratiques éducatives. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que l'inclusion et l'équité figurent au cœur des politiques, stratégies et pratiques éducatives. |
| 1.2 Le programme national et ses systèmes d'évaluation sont conçus pour répondre aux besoins de tous les apprenants | | | | |
| <p>Dans quelle mesure le programme national est-il fondé sur les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure le programme national possède-t-il la solidité et la souplesse nécessaire pour s'adapter à tous les apprenants ?</p> <p>Dans quelle mesure les systèmes d'évaluation permettent-ils de valoriser différents niveaux de réussite et de soutenir le développement des apprenants ?</p> | | Le programme national et les systèmes d'évaluation ne sont adaptés qu'à certains apprenants mais des discussions se sont ouvertes en vue d'améliorer cette situation. | Des activités de planification sont en cours en vue d'examiner le programme national et les procédures d'évaluation sur le plan de l'inclusion et de l'équité. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que le programme national et les systèmes d'évaluation répondent au besoin de tous les apprenants. |
| 1.3 Tous les partenaires qui travaillent avec les apprenants et leurs familles comprennent et appuient les objectifs nationaux de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation | | | | |
| <p>Observe-t-on parmi l'ensemble des professionnels qui travaillent avec les enfants, les jeunes et les adultes un engagement/une adhésion de grande envergure en faveur des principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure les personnes qui travaillent avec les enfants, les jeunes et les adultes et avec leurs familles comprennent-elles ce qu'impliquent les principes de l'inclusion et de l'équité dans le cadre de leur mission ?</p> | | Bien que l'interprétation des services varie en ce qui concerne les visées et les plans des politiques nationales de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation, des discussions préliminaires ont eu lieu afin de traiter cette question. | Des activités de planification sont en cours en vue de s'assurer que les services comprennent les visées et les plans des politiques nationales de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que les services comprennent et soutiennent les visées des politiques nationales de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation. |
| 1.4 Des systèmes suivent la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants | | | | |
| <p>Quelle est l'efficacité des systèmes de collecte de données (qualitatives et quantitatives) concernant la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants ?</p> <p>Dans quelle mesure les données sont-elles analysées pour déterminer l'impact des efforts visant à favoriser davantage d'inclusion et d'équité ?</p> <p>Des mesures sont-elles prises compte tenu de l'analyse des données afin de renforcer des cadres et des pratiques inclusifs et équitables ?</p> | | Peu de dispositions ont été prises pour suivre la présence, la participation et l'accomplissement de tous les apprenants mais des discussions préliminaires ont eu lieu afin de traiter cette question. | Des activités de planification ont débuté en vue de mettre en place des systèmes de suivi de la présence, de la participation et de l'accomplissement de tous les apprenants. | Des mesures ont été prises pour mettre en place des systèmes de suivi de la présence, de la participation et de l'accomplissement de tous les apprenants. |

Mesures recommandées :

Dimension 2 | Déclarations de politique

| Thèmes à examiner | Observations | Degré d'avancement (entourer une réponse) | | |
|--|--------------|--|--|---|
| 2.1 Les principaux documents nationaux d'orientation sur l'éducation mettent fortement l'accent sur l'inclusion et l'équité | | | | |
| <p>Dans quelle mesure l'ensemble des principaux documents d'orientation sur l'éducation reflètent-ils les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure les priorités définies par les politiques sont-elles sous-tendues par les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> | | Bien que l'inclusion et l'équité soient peu mentionnées dans les principaux documents nationaux d'orientation sur l'éducation, des discussions se sont ouvertes afin de traiter cette question. | Des activités de planification ont été menées en vue de faire figurer en bonne place l'inclusion et l'équité dans les grands documents nationaux d'orientation sur l'éducation. | Des mesures ont été prises pour veiller à ce que l'inclusion et l'équité figurent en bonne place dans les grands documents nationaux d'orientation sur l'éducation. |
| 2.2 Les cadres supérieurs au niveau des pays, des districts et des écoles assurent un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les responsables de l'éducation au niveau local encouragent-ils le développement de cultures inclusives et équitables ?</p> <p>Dans quelle mesure les responsables politiques nationaux font-ils preuve d'un leadership clair et durable pour promouvoir les principes de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure les administrateurs de districts locaux assurent-ils un leadership clair et durable en ce qui concerne l'éducation inclusive ?</p> <p>Dans quelle mesure les responsables de l'éducation (autorités locales, cadres, chefs d'établissement) sont-ils formés à exercer leurs responsabilités consistant à renforcer l'inclusion et à supprimer les barrières ?</p> | | Bien que les cadres supérieurs au niveau des pays et des districts assurent un leadership limité en matière d'inclusion et d'équité dans l'éducation, des discussions préliminaires ont eu lieu en vue de renforcer cet aspect. | Des mesures visant à encourager les cadres supérieurs au niveau des pays et des districts à assurer un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation sont en cours de planification. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que les responsables au niveau national et du district assurent un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation. |
| 2.3 Les responsables à tous les niveaux formulent des objectifs politiques cohérents pour développer des pratiques éducatives inclusives et équitables | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les responsables politiques nationaux encouragent-ils le développement de pratiques inclusives et équitables ?</p> <p>Dans quelle mesure les administrateurs de districts locaux interviennent-ils pour encourager le développement de pratiques inclusives et équitables ?</p> <p>Dans quelle mesure les chefs d'établissement et les personnes chargées de gérer d'autres centres d'apprentissage (éducation préscolaire, écoles spéciales, etc.) interviennent-ils pour encourager le développement de pratiques inclusives et équitables ?</p> | | Bien que peu d'éléments donnent à penser que les responsables à différents niveaux du système éducatif formulent des objectifs politiques cohérents pour le développement de pratiques éducatives inclusives et équitables, des discussions sont en cours en vue d'améliorer la situation. | Il est planifié d'encourager les responsables à différents niveaux du système éducatif à formuler des objectifs politiques cohérents pour le développement de pratiques éducatives inclusives et équitables. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que les responsables à tous les niveaux du système éducatif formulent des objectifs politiques cohérents pour le développement de pratiques éducatives inclusives et équitables. |
| 2.4 Les responsables à tous les niveaux remettent en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les systèmes soutenant les écoles et autres centres d'apprentissage identifient-ils, remettent-ils en question et suppriment-ils les pratiques non inclusives, discriminatoires et inéquitables ?</p> <p>Lorsque des pratiques non inclusives, discriminatoires et inéquitables sont constatées, dans quelle mesure sont-elles remises en question ?</p> | | Bien que les responsables à différents niveaux remettent rarement en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables, des discussions sont en cours afin de traiter cette question. | Il est planifié d'encourager les responsables à tous les niveaux à remettre en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que les responsables à tous les niveaux remettent en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables. |

Mesures recommandées :

| Thèmes à examiner | Observations | Degré d'avancement (entourer une réponse) | | |
|--|--------------|---|--|--|
| 3.1 Il existe un soutien de qualité pour les apprenants vulnérables | | | | |
| <p>Quelle est l'efficacité des mécanismes de détection des apprenants vulnérables ?</p> <p>Dans quelle mesure des modalités flexibles permettent-elles d'apporter un soutien individuel aux élèves en fonction des besoins ?</p> <p>Dans quelle mesure les familles sont-elles considérées comme des partenaires capables d'appuyer l'éducation de leurs enfants ?</p> <p>Dans quelle mesure interroge-t-on les apprenants eux-mêmes à propos de leurs besoins de soutien ?</p> | | Bien que le soutien apporté aux apprenants vulnérables soit de qualité variable, des discussions ont eu lieu afin d'étudier comment améliorer la situation. | Il est planifié d'améliorer la qualité du soutien apporté aux apprenants vulnérables. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte d'apporter un soutien de qualité élevée à tous les apprenants vulnérables. |
| 3.2 Tous les services et les institutions travaillant avec les élèves et leurs familles collaborent pour coordonner les politiques et les pratiques éducatives inclusives et équitables | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les écoles (et autres prestataires d'éducation) collaborent-elles avec d'autres secteurs concernés, tels que la santé et le travail social ?</p> <p>Les écoles et les autres centres d'apprentissage coopèrent-ils efficacement ?</p> <p>Dans quelle mesure les institutions et les services relevant des districts partagent-ils une même interprétation de l'inclusion et de l'équité, et coopèrent-ils ?</p> <p>Dans quelle mesure les prestataires d'éducation publics et privés appliquent-ils des méthodes éducatives inclusives et équitables ?</p> | | Bien que les efforts des services et des institutions ne semblent pas correctement coordonnés, des discussions ont eu lieu afin d'étudier comment améliorer la situation. | Il est planifié d'encourager les services et les institutions à collaborer. | Des mesures ont été prises de façon à ce que les services et les institutions travaillant avec les apprenants et leurs familles coopèrent. |
| 3.3 Les ressources, humaines et financières, sont réparties de façon à bénéficier aux apprenants potentiellement vulnérables | | | | |
| <p>Dans quelle mesure l'ensemble des apprenants sont-ils considérés comme d'égale importance sur le plan éducatif ?</p> <p>Les ressources disponibles sont-elles employées de manière modulée, et ciblées pour appuyer la participation et l'apprentissage ?</p> | | Bien que l'on s'inquiète du fait que les ressources ne soient pas réparties équitablement, des discussions ont eu lieu afin de traiter cette question. | Il est planifié d'améliorer la répartition des ressources, en mettant particulièrement l'accent sur la nécessité de soutenir les apprenants vulnérables. | Des mesures ont été prises pour veiller à ce que les ressources soient réparties équitablement, en mettant particulièrement l'accent sur les groupes d'apprenants vulnérables. |
| 3.4 Les prestations spécialisées, par exemple les écoles et unités spéciales, ont un rôle clair dans la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les écoles et unités spéciales partagent-elles une interprétation commune de l'inclusion et de l'équité ?</p> <p>Dans quelle mesure les élèves des écoles et unités spéciales ont-ils l'occasion de participer à des activités au sein d'écoles ordinaires ?</p> <p>Dans quelle mesure l'expertise à disposition dans les cadres spéciaux est-elle également à la disposition des enseignants d'autres écoles ?</p> | | Bien que l'enseignement spécial soit majoritairement distinct de l'éducation ordinaire, des discussions ont eu lieu afin d'examiner comment favoriser des liens plus étroits. | Il est planifié d'améliorer la répartition des ressources, en mettant particulièrement l'accent sur la nécessité de soutenir les apprenants vulnérables. | Des mesures ont été prises pour veiller à ce que les ressources soient réparties équitablement, en mettant particulièrement l'accent sur les groupes d'apprenants vulnérables. |

Mesures recommandées :

Dimension 4 | Pratiques

| Thèmes à examiner | Observations | Degré d'avancement (entourer une réponse) | | |
|--|--------------|---|---|--|
| 4.1 Les écoles et autres centres d'apprentissage ont des stratégies pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants issus de leur communauté locale | | | | |
| <p>Dans quelle mesure les enseignants recourent-ils à diverses stratégies pédagogiques pour prendre en charge les différences des apprenants ?</p> <p>Dans quelle mesure existe-t-il des procédures efficaces pour prendre en compte les points de vue des élèves concernant leur apprentissage et leurs aspirations ?</p> <p>Dans quelle mesure les responsables scolaires soutiennent-ils la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants ?</p> | | Si les stratégies appliquées pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants sont de qualité variable, des discussions ont eu lieu afin d'améliorer la situation. | Il est planifié d'améliorer la qualité des stratégies appliquées pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants. | Des mesures ont été prises pour faire en sorte que des stratégies efficaces encouragent la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants. |
| 4.2 Les écoles et autres centres d'apprentissage soutiennent les apprenants qui sont menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion | | | | |
| <p>Les enseignants ont-ils les compétences nécessaires pour évaluer les progrès de chaque élève et soutenir leur développement ?</p> <p>Dans quelle mesure le personnel enseignant et non enseignant tient-il compte de la culture, de l'identité, des intérêts et des aspirations de tous les élèves en vue d'améliorer l'enseignement dispensé ?</p> <p>Le personnel enseignant et non enseignant des écoles et autres centres d'apprentissage travaille-t-il étroitement avec les familles afin d'assurer un soutien aux élèves ?</p> | | Bien que le soutien apporté aux apprenants vulnérables soit de qualité variable, des discussions ont lieu en vue de procéder à des améliorations. | Il est planifié de renforcer le soutien apporté aux apprenants menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion. | Des mesures ont été prises pour assurer un soutien efficace aux apprenants menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion. |
| 4.3 Les enseignants et le personnel de soutien sont préparés à prendre en compte la diversité des apprenants au cours de leur formation initiale | | | | |
| <p>Dans quelle mesure le programme de formation destiné à l'ensemble des enseignants met-il l'accent sur le principe de l'inclusion ?</p> <p>Dans quelle mesure les futurs enseignants sont-ils incités à adopter des attitudes positives à l'égard de la diversité des élèves ?</p> <p>Dans quelle mesure aide-t-on les futurs enseignants à mettre au point des méthodes pédagogiques qui prennent favorablement en compte la diversité des élèves ?</p> | | La formation des enseignants et du personnel de soutien en vue de prendre en compte la diversité des apprenants est de qualité variable mais des discussions ont eu lieu en vue d'apporter des améliorations. | Il est planifié de renforcer la formation des enseignants et du personnel de soutien concernant la prise en compte de la diversité des apprenants. | Des mesures ont été prises de façon à ce que les enseignants et le personnel de soutien reçoivent une formation efficace leur permettant de prendre en compte la diversité des apprenants. |
| 4.4 Des possibilités de formation professionnelle continue en matière de pratiques inclusives et équitables sont offertes aux enseignants et au personnel de soutien | | | | |
| <p>Les écoles et autres centres d'apprentissage proposent-ils des programmes efficaces de perfectionnement professionnel relatif aux pratiques inclusives ?</p> <p>Dans quelle mesure les enseignants ont-ils l'occasion de s'observer mutuellement travailler en vue d'échanger des idées et des expériences ?</p> <p>Dans quelle mesure les enseignants ont-ils la possibilité de suivre des formations en cours d'emploi et de bénéficier d'un soutien adapté en ce qui concerne le développement de pratiques inclusives ?</p> | | Bien que les possibilités de perfectionnement professionnel relatif aux pratiques inclusives et équitables soient limitées, des discussions ont eu lieu en vue de répondre à cette préoccupation. | Il est planifié d'offrir davantage de possibilités de perfectionnement professionnel axé sur les pratiques inclusives et équitables. | Des mesures ont été prises de façon à proposer suffisamment de possibilités de perfectionnement professionnel axé sur les pratiques inclusives et équitables. |

Mesures recommandées :

Annexe 3. Axes du plan d'action

Un plan d'action vous aidera à renforcer l'inclusion et l'équité dans les politiques d'éducation. Lors de son élaboration, il convient de veiller à :

- définir des actions précises qui soient réalistes, réalisables et mesurables ;
- fixer des échéances et un calendrier spécifiques pour mener à bien ces actions ;
- identifier les ressources nécessaires pour mener à bien ces activités, y compris les plans de mobilisation desdites ressources ;
- désigner les personnes chargées de collaborer avec les différentes parties prenantes qui feront avancer les actions proposées.

Exemple de présentation du plan d'action :

| Actions/activités détaillées visant à intégrer l'inclusion et l'équité dans les politiques | Personnes responsables | Ressources nécessaires | Calendrier |
|--|------------------------|------------------------|------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Bibliographie

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. s.d. *Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) : Messages politiques clés*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-FR.pdf
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, vol. 6, n° 2, pp. 109–124.
- Ainscow, M. 2006. Towards a more inclusive education system: where next for special schools?, dans Cigman, R. (éd.), *Included or Excluded? The challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P. et Frankham, J. 2003. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18, n° 2, pp. 227–242.
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., et Thomson, S. 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. York, Cambridge Primary Review Trust.
- Benítez Ojeda, N. et Martínez Stark, M.P. 2014. El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay [Bilinguisme interculturel comme objectif contre bilinguisme interculturel comme point de départ. Les leçons du Paraguay], dans Marchesi, A., Blanco, R. et Hernandez, L. (éd.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* [Progrès et défis de l'éducation inclusive en Amérique latine]. Madrid, Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI), pp. 119–128. (en espagnol). http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Bouille, S. 2013. Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education in Cambodia. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, n° 2, pp. 12–13. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>
- Bruun, J., et Rimpiläinen, P. s.d. Cooperative teaching for inclusion in Finland. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org/example-020.html>
- BIE-UNESCO. 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Genève, BIE-UNESCO.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation]. 2012. Civil society advocating for the right to education: stories and lessons learned from Latin America and the Caribbean. São Paulo, CLADE. http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/CLADE%20Lessons%20Learned%20-%20Casos%20EPDF%20Final_INGLES_baixa.pdf
- Care and Support for Teaching and Learning [Soins et soutien de l'enseignement et de l'apprentissage] (CSTL). 2013. *Care and Support for Teaching and Learning Regional Implementation Framework 2014–2018*. CSTL. http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf
- Conseil des droits de l'homme. 2014. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. A/HRC/26/27. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Assessment_Educational_Attainment_of_Students_2014.pdf
- Deppeler, J. et Ainscow, M. 2016. Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, n° 1, pp. 1–6.
- Dyson, A., Howes, A. et Roberts, B. 2004. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, dans Mitchell, D. (éd.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Londres, Routledge.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. et Rouse, M. 2016. *Achievement and Inclusion in Schools*, 2e édition. Londres, Routledge.

- Forlin, C. et Nguyet, D.T. s.d. Teacher educators supporting inclusive education in Viet Nam. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org/example-006.html>
- Fulcher, G. 1989. *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres, Falmer.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*, 4^e édition. New York, Teachers College Press.
- Groupe de la Banque mondiale. 2011. *Learning for All. Investing In People's Knowledge and Skills to Promote Development [Apprentissage pour tous : investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement]*. Washington DC, Groupe de la Banque mondiale.
- Hargreaves, A. et Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. et McIntyre, D. 2004. *Learning without Limits*. Maidenhead, Open University Press.
- Hawes, H. 1988. *L'enfant pour l'enfant : une autre voie pour la santé et l'éducation*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142976fo.pdf>
- Hiebert, J., Gallimore, R. et Stigler, J.W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, vol. 31, n° 5, pp. 3–15.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships, dans Little, J.W. et McLaughlin, M.W. (éd.) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York, Teachers College Press.
- Ivanovska, M., Muratovska, K.D., Georgieva, V., Petkovska, N., Spirovska, B., Durljevik, M., Georgieva, A., Ristova, Z., Nikolovska, L., Jvanovska, V., Stefkovska, O. et Jovanova, E. 2012. A team approach to inclusion, Macedonia. *Enabling Education Review*. n° 1, pp. 4–5. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%201%20~%202012.pdf>
- Johnson, D.W. et Johnson, R. 1989. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston (Massachusetts), Allyn & Bacon.
- Kugelmass, J. et Ainscow, M. 2005. Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, vol. 4, n° 3, pp. 3–12.
- Lentz, J. 2015. Inddragelse af "Barnets Stemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber [L'inclusion de "la voix de l'enfant" et le développement de réunions de réseaux et de communautés d'apprentissage]. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift [Revue de psychopédagogie]*, n° 4, pp. 3–15. (en danois).
- Messiou, K. et Ainscow, M. 2015. Engaging with the views of students: a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education*, vol. 5, n° 2, octobre 2015, pp. 246–255.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. et Vitorino, T. 2016. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, n° 1, pp. 45–61.
- Miles, S. 2002. *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network.
- Mittler, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education*. Londres, David Fulton.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. et West, M. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Londres, Springer.
- Murenzi, V. et Mebratu, D. 2013. *Cluster Schools & Resource Centres (school & authority level). Learning Lessons from Experience: Good practice case studies Rwanda and Ethiopia*. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/ClustersSchoolsRessourceCentersRwandaEthiopia.pdf
- Murenzi, V. et Purnomo, S. 2013. *Inclusive education planning in school and local authority levels, Learning Lessons from Experience: Good practice case studies Rwanda and Indonesia*. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/IEPlanningLocalAuthoritiesRwandaIndonesia.pdf
- ONU. 2015. Assemblée générale, Soixante-dixième session. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030.
- OMS et Banque mondiale. 2011. *Rapport mondial sur le handicap*. Paris, UNESCO. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/
- Otaah, P.T., Arthur, A. et Bohan-Jacquot, S. 2013. Assessing the inclusiveness of mainstream schools in Ghana. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, n° 2, pp. 26–27. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>
- Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco (Californie), Jossey-Bass.

- Shaeffer, S. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. New York, UNICEF. https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf
- Shaeffer, S. 2015. Case studies: quality education through inclusive education in Laos. (Informations fournies au BIE-UNESCO, inédit).
- Sightsavers. 2012. *Sightsavers' Inclusive Education Work in Bangladesh: Summary of a Scoping Study 2010*. West Sussex, Royaume-Uni, Sightsavers. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf
- Surour, S. et Ashour, A. 2015. Linking advocacy and inclusive pedagogy: an example from Gaza. *Enabling Education Review: Special Issue 2015*, pp. 14–19. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>
- Takala, M., Pirttimaa, R. et Tormane, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, vol. 36, n° 3, pp. 162–172.
- Thijs, A., van Leeuwen, B. et Zandbergen, M. 2008. *Inclusive Education in the Netherlands*. Enschede, Pays-Bas, Institut national pour l'élaboration des programmes pédagogiques (SLO). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf
- Udvari-Solnar, A. 1996. Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, vol. 26, n° 10, pp. 101–120.
- UNESCO. 2001. *Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre*. Un guide pour les enseignants. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394f.pdf>
- . 2009. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>
- . 2014. *Droit à l'éducation: principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491f.pdf>
- . 2015a. *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676f.pdf>
- . 2015b. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- . 2015c. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- . 2015d. *Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233240f.pdf>
- . 2016. *L'Éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247033f.pdf>
- UNICEF. 2014. *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. New York, UNICEF.
- Vitello, S.J. et Mithaug, D.E. (éd.). 1998. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- William, D. 2011. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, Solution Tree Press



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Secteur de
l'éducation

Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation

L'objectif de développement durable 4 identifie l'inclusion et l'équité comme des principes clés pour les systèmes éducatifs. Elaboré autour de l'idée que « chaque apprenant importe et importe de la même manière », ce guide souligne le rôle essentiel de l'éducation inclusive et équitable dans la transformation des systèmes éducatifs à travers le monde.

Le guide contextualise et définit les concepts d'inclusion et d'équité, et offre un cadre d'examen pour aider les pays à examiner et à évaluer le niveau d'équité et d'inclusion dans les politiques existantes, à décider des actions nécessaires pour améliorer les politiques et leur mise en œuvre, et à surveiller les progrès au fur et à mesure que des actions sont entreprises. Le guide s'appuie sur des données internationales probantes et sur les expériences de différents programmes, et propose des exemples de bonnes pratiques visant à mettre en place des systèmes éducatifs inclusifs et équitables à travers le monde.

