

# Principes directeurs

pour l'inclusion :

Assurer l'accès à  
« l'Éducation Pour Tous »



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

*Principes  
directeurs  
pour l'inclusion :*

**Assurer l'accès  
à « l'Éducation  
Pour Tous »**



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

## Remerciements

Lorsque l'UNESCO s'est mise en devoir d'aider les pays à rendre leurs plans nationaux d'éducation plus inclusifs, nous avons pris conscience du fait qu'il n'existait pas de principes directeurs pour les guider dans cet important processus. Aussi, l'équipe en charge de l'Education Inclusive a entrepris d'élaborer ces outils, dont les pays avaient grandement besoin. L'élaboration du présent manuel nous a beaucoup appris. Dès la mise en œuvre de ce document, un dialogue s'est instauré avec toutes les parties prenantes. Ces « principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Education Pour Tous » ont donc été élaborés grâce aux observations constructives et pertinentes ainsi qu'aux analyses perspicaces des personnes dont les noms suivent :

Anupam Ahuja, Mel Ainscow, Alphonsine Bouya-Aka Blet, Rosa Blanco, Marlene Cruz, Kenneth Eklindh, Windyz Ferreira, Richard Halperin, Els Heijnen, Ngo Thu Huong, Hassan Keynan, Sohae Lee, Chu Shiu-Kee, Ragnhild Meisfjord, Darlene Perner, Abby Riddell, Sheldon Shaeffer, Noala Skinner, Sandy Taut, Jill Van den Brule, Roselyn Wabuge Mwangi, Jamie Williams, Siri Wormnaes et Penelope Price.

Publié en 2006

Par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture  
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Composé et imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

© UNESCO 2005

*Printed in France*

(ED-2006/WS/45 cld 28922)

**L**e présent rapport a fait l'objet d'un processus d'examen collégial externe et interne, auquel ont été associées de multiples parties prenantes, notamment au sein du Secteur de l'Éducation au Siège de l'UNESCO et dans les bureaux hors Siège, du Service d'Évaluation et d'Audit (IOS) et du Bureau de la Planification Stratégique (BSP). Ces principes directeurs ont également été testés à l'occasion d'un atelier régional consacré à l'Éducation Inclusive, tenu à Bangkok (Thaïlande). Un groupe d'experts de la région Asie-Pacifique qui a participé à cet atelier, a pu apporter une contribution quant à la manière dont ces principes directeurs devaient être développés. Enfin, ce document a été distribué au Comité directeur du programme phare « *Le droit à l'éducation pour les personnes handicapées : vers l'intégration* ». Il est l'outil nécessaire pour identifier de manière systématique les groupes exclus. Le but recherché est d'en faire un « document vivant », devant être utilisé comme un outil d'analyse dynamique qui sera révisé dans les prochaines années de manière à bien rendre compte de la situation des enfants marginalisés et exclus.

Plus d'un demi-milliard de personnes présentent des déficiences d'ordre mental, physique ou sensoriel. Elles se heurtent souvent à des obstacles tant physiques que sociaux qui les excluent de la société et les empêchent de participer activement au développement de leur pays. Environ 80 % des personnes handicapées dans le monde vivent dans des pays en voie de développement. La clé qui permettra de libérer ce potentiel se trouve dans l'esprit de l'homme ; c'est par le biais de l'éducation et du respect des droits de tous les individus que l'on parviendra à faire effectivement changer les choses.

À l'heure actuelle, on estime à 140 millions le nombre d'enfants qui ne sont pas scolarisés, dont une majorité de filles et d'enfants handicapés. Quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux vivent dans des pays à faibles revenus et plus de 80 % se trouvent en Afrique. Une multitude d'autres enfants qui sont intégrés au système scolaire ne reçoivent pas une éducation de qualité. Dès lors, la question suivante se pose :

Combien y a-t-il d'enfants non scolarisés dans les pays à faibles revenus ? Que pouvons-nous faire pour nous assurer que ces enfants, qui ont droit à l'éducation, ne sont pas laissés pour compte ? Le présent document propose des principes directeurs et des concepts devant permettre de rendre les plans nationaux d'éducation/l'Éducation Pour Tous (EPT) plus inclusifs, dans le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité à TOUS les apprenants.

Il s'agit ici de décrire systématiquement les dispositions prises dans le secteur de l'éducation pour l'accueil des enfants exclus. Après une brève introduction, le présent document fait l'historique du phénomène de l'inclusion et indique comment on est passé du contexte d'intégration à celui d'inclusion. Il contient ensuite trois parties principales. La première propose un cadre théorique. Elle définit le contexte d'inclusion, et explique comment celui-ci s'articule avec une approche fondée sur les droits de l'homme et quels sont ses liens avec des facteurs tels que la qualité et l'efficacité par rapport aux coûts. La deuxième partie examine des changements plus concrets observés dans les écoles. Elle retrace les principales étapes du processus qui a conduit progressivement à l'inclusion, en s'attachant particulièrement aux acteurs clés que sont les enseignants, les parents et les responsables de l'élaboration des politiques éducatives, de même qu'aux programmes d'études. La troisième partie fait la synthèse des deux premières en fournissant aux décideurs et aux responsables de la planification de l'éducation des outils leur permettant de procéder à une analyse pragmatique de leurs plans en matière d'éducation.

Ces principes directeurs ont pour but d'informer et de sensibiliser, ils doivent être utilisés concrètement dans la révision et la formulation des plans d'EPT et servir de base de discussion entre les décideurs, les éducateurs, les ONG et les organisations internationales qui exercent une influence sur les politiques suivies dans l'enseignement aussi bien privé que public et qui sont soucieux de promouvoir l'accès à l'éducation de TOUS les apprenants.

Ces principes directeurs tentent de démystifier les idées préconçues qui entourent l'inclusion et de démontrer que la volonté de faire évoluer les mentalités en matière d'in-

clusion permet de surmonter les difficultés. En s'y référant, ceux qui sont chargés de mettre en œuvre et d'analyser les plans nationaux dans le secteur de l'éducation peuvent identifier les lacunes à combler et déterminer les stratégies à appliquer pour que l'inclusion devienne une réalité dans leurs systèmes éducatifs et que chaque enfant ait accès à une éducation de qualité.

# Table des matières

## Introduction 9

- 1 Les origines de l'inclusion dans l'éducation spéciale :  
Le passage du concept de l'intégration à celui de l'inclusion 9
- 2 Quel est le lien entre l'inclusion et l'Education Pour Tous ? 9

## 1 Pourquoi l'inclusion ?

### RAISON D'ÊTRE ET DROITS II

- 1 L'inclusion dans le domaine de l'Éducation : Un droit fondamental **II**  
Figure 1.1 : Cadre juridique de l'inclusion
- 2 Quelle définition de l'inclusion ? **I4**
- 3 Quel rapport y a-t-il entre inclusion et qualité ? **I6**
- 4 Inclusion et rentabilité **I7**

## 2 Les éléments clés du passage à l'inclusion : –

### RESSOURCE ET RECOURS 20

- 1 Les acteurs clés qui favorisent l'intégration : quels sont-ils ? **2I**
- 2 Attitudes et valeurs : comment influencent-elles l'inclusion ? **22**  
Figure 2.1 : Comprendre le processus d'inclusion
- 3 Comment des programmes accessibles et souples peuvent-ils être la clé de l'école pour tous ? **25**  
Figure 3.1 : L'éducation dans l'optique de l'inclusion
- 4 L'inclusion est-elle synonyme d'autonomisation pour tous ? **28**

## 3 L'Éducation inclusive et l'Éducation Pour Tous 29

- 1 Outils pour les planificateurs de l'éducation et les décideurs  
- réflexion et réforme **30**
- 2 Les étapes sur le chemin de l'inclusion : Questions directrices **3I**
- 3 La planification stratégique pour l'inclusion  
- Fiche pour une matrice d'inclusion **34**

## Annexe I Objectifs de l'EPT 37

## Références et autres textes utiles 39

## **1 Les origines de l'inclusion dans l'éducation spéciale : Le passage du concept de l'intégration à celui de l'inclusion**

Le concept d'inclusion telle que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale. Le développement du domaine de l'éducation spéciale s'est caractérisé par différentes étapes au cours desquelles les systèmes éducatifs ont exploré des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans certains cas, l'éducation spéciale était considérée comme une modalité complémentaire de l'enseignement général, tandis que dans d'autres cas elle en était totalement séparée. Ces dernières années, les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité.

L'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite « d'intégration ». La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leurs programmes d'études et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cette absence de changements organisationnels s'est révélée être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive. En amorçant une nouvelle réflexion, on en est donc venu à redéfinir « le concept de besoins spéciaux ». Il découle de cette conception que les chances de progrès sont plus importantes si nous reconnaissons que les difficultés auxquelles se heurtent les élèves résultent de l'organisation actuelle des établissements scolaires et de la rigidité des méthodes d'enseignement. D'aucuns ont fait valoir qu'il fallait réformer l'école et améliorer la pédagogie afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves - en considérant les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage.

## **2 Quel est le lien entre l'inclusion et l'Éducation Pour Tous ?**

La question de l'inclusion doit être placée dans le contexte plus large des discussions dont fait l'objet au niveau international le programme de travail des organismes du système des Nations Unies dans le domaine de « l'Éducation Pour Tous » (EPT), discussions stimulées par la Déclaration de Jomtien (thailande) de 1990.

La « Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994), offre des axes de réflexion sur la manière de faire progresser les politiques et les pratiques. En effet, cette Déclaration (avec le Cadre d'Action qui l'accompagne) est sans doute le document international



le plus important jamais adopté dans le domaine de l'éducation spéciale. Elle affirme que les écoles ordinaires orientées vers l'inclusion constituent :

« ... le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires ... en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous. »

Dans les premiers documents consacrés à l'EPT, la mention des « besoins spéciaux » était plutôt symbolique.

Peu à peu on en est venu à reconnaître que la question de l'inclusion devait être considérée comme une composante essentielle de l'EPT. En adoptant une démarche inclusive, nous ne devons pas oublier qu'à l'origine le concept d'inclusion est apparu dans le contexte des besoins spéciaux, et que les enfants handicapés demeurent le groupe le plus important d'enfants non scolarisés.

L'Éducation *pour tous* signifie garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de base de bonne qualité. Cela suppose la création dans les établissements scolaires et dans les programmes d'éducation de base d'un environnement dans lequel les enfants soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre. Un tel environnement doit être inclusif pour les enfants, efficace, convivial et accueillant. Il doit également être sain, protecteur et attentif **aux spécificités liées aux sexes**. Le développement d'environnements d'apprentissage adaptés aux enfants est un élément essentiel des efforts déployés par les pays partout dans le monde pour accroître l'accès à leurs établissements scolaires et en améliorer la qualité.

# 1 Pourquoi l'inclusion ? raison d'être et droits

**Ê**tre exclu d'une participation significative à la vie économique, sociale, politique et culturelle de la collectivité est l'un des plus graves problèmes auxquels soient confrontés les individus dans la société contemporaine. Cela n'est ni judicieux ni souhaitable.

Malgré quelques avancées, on estime encore entre 115 et 130 millions le nombre d'enfants non scolarisés. Quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux vivent dans des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire et plus de 80 millions vivent en Afrique<sup>1</sup>. Le nombre incalculable de ceux qui, au sein du système scolaire, sont exclus d'une éducation de qualité est tout aussi alarmant. Une grande proportion d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire abandonne avant d'avoir achevé ce cycle.

Les stratégies et les programmes actuels ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes vulnérables à la marginalisation ou à l'exclusion. Dans le passé, les efforts réalisés ont consisté à spécialiser les programmes, les institutions et les éducateurs. La malencontreuse conséquence de cette différenciation, malgré de bonnes intentions, a souvent abouti à encore plus d'exclusion. Réaliser l'EPT et atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement<sup>2</sup> dans les délais impartis exigera des partenaires concernés une collaboration intersectorielle et interinstitutionnelle sans précédent. L'éducation doit être considérée comme un élément qui facilite le développement humain et les capacités fonctionnelles de chacun, indépendamment des obstacles de toutes sortes - physiques ou autres. Un handicap, quelle qu'en soit la nature (physique, social et/ou affectif), ne saurait donc être un élément disqualifiant. L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion.

*Quelques exemples de groupes marginalisés, exclus et vulnérables :*

**Enfants victimes de violences**  
**Migrants** **Enfants au travail**  
**Minorités religieuses** **Enfants réfugiés ou déplacés**  
*Enfants employés de maison*  
Enfants victimes de la pauvreté **Minorités linguistiques**  
**Minorités ethniques** **Enfants des rues**  
**Enfants vivant dans des zones de conflit/enfants soldats**  
**Enfants handicapés** **Enfants nomades**  
**Orphelins du VIH/sida**

1 Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, 2000.

2 Voir en annexe une liste de ces objectifs.

# 1 L'inclusion dans le domaine de l'Éducation : Un droit fondamental

L'UNESCO considère l'inclusion comme une *approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage.*

L'évolution vers l'inclusion est donc non seulement une transformation technique ou organisationnelle, mais aussi un mouvement dont la philosophie est claire. Pour que l'inclusion soit mise en œuvre efficacement, les pays doivent définir une série de principes directeurs, assortis d'idées concrètes permettant d'orienter la transition vers des politiques d'inclusion dans l'éducation. Les principes de l'inclusion exposés dans différentes déclarations internationales peuvent servir de base à cette démarche. Ils pourront ensuite être interprétés et adaptés à la situation de chaque pays.

Au cœur de l'éducation inclusive se trouve le droit à l'éducation affirmé dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948, aux termes de laquelle :

« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire (...) l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. » (Article 26 - Déclaration Universelle des droits de l'homme)

Egalement importantes sont les dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989), notamment le droit des enfants de ne pas être victimes de discrimination, affirmé en ses articles 2 et 23. L'article 23 dispose que les enfants handicapés<sup>3</sup> doivent avoir :

*« effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives et [bénéficier] de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel »* (article 23).

L'article 29, consacré aux objectifs de l'éducation, stipule que l'objectif central est le développement éducatif de l'individu et que l'éducation doit permettre aux enfants d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en termes de capacités cognitive, affective et créative. En outre, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) sont également des instruments internationaux essentiels dans le domaine des droits de l'homme, qui insistent non seulement sur l'interdiction, mais également sur l'élimination active de la discrimination. Il découle logiquement de ces droits que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation qui ne les soumette à aucune discrimination fondée sur des motifs tels que la caste, l'appartenance ethnique, la religion, le statut économique, le statut de réfugié, la langue, le sexe ou le handicap, et que des mesures spécifiques doivent être prises par l'État pour mettre en œuvre ces droits dans tous les cadres d'apprentissage.

---

3 Par sa résolution 56/168 du 19 décembre 2001, l'Assemblée générale, a créé un Comité spécial « qui aura pour tâche d'examiner des propositions en vue d'élaborer une convention internationale globale et intégrée pour la promotion et la protection des droits et de la dignité des handicapés en tenant compte de l'approche intégrée qui sous-tend le travail effectué dans les domaines du développement social, des droits de l'homme et de la non-discrimination et des recommandations de la Commission des droits de l'homme et de la Commission du développement social ». Le Comité travaille actuellement à l'élaboration d'une convention internationale globale et intégrée pour la protection et la promotion des droits et de la dignité des handicapés.

Une approche de l'éducation basée sur les droits<sup>4</sup> repose sur trois principes :

- ◆ Accès à une éducation gratuite et obligatoire
- ◆ Égalité, inclusion et non-discrimination
- ◆ Droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité

L'évolution vers l'inclusion a entraîné une série de transformations au niveau de la société comme à celui des salles de classe, qui se sont accompagnées de l'élaboration de nombreux instruments juridiques au niveau international. L'inclusion a été encouragée implicitement depuis la Déclaration Universelle de 1948 et citée à toutes les étapes d'un certain nombre de déclarations et de conventions essentielles des Nations Unies. (Voir ci-dessous la figure 1.1 : Cadre juridique de l'inclusion.)

Si d'importantes raisons humaines, économiques, sociales et politiques justifient l'adoption d'une politique et d'une démarche d'éducation inclusive, celle-ci est aussi un moyen d'assurer l'épanouissement de chacun et d'établir des relations entre les individus, les groupes et les nations. **Comme l'affirment la Déclaration de Salamanque et son Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994) :**

*« les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Déclaration de Salamanque, article 2).*

La Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous tenue à Jomtien (1990) a fixé l'objectif de l'Éducation pour Tous (EPT). Avec d'autres institutions des Nations Unies, des organismes de développement internationaux et un certain nombre d'organisations non gouvernementales internationales et nationales, l'UNESCO s'emploie à la réalisation de cet objectif, ajoutant ses efforts à ceux qui sont réalisés au niveau des pays.

*« Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants ».* (B. Lindqvist, rapporteur des Nations Unies, 1994).

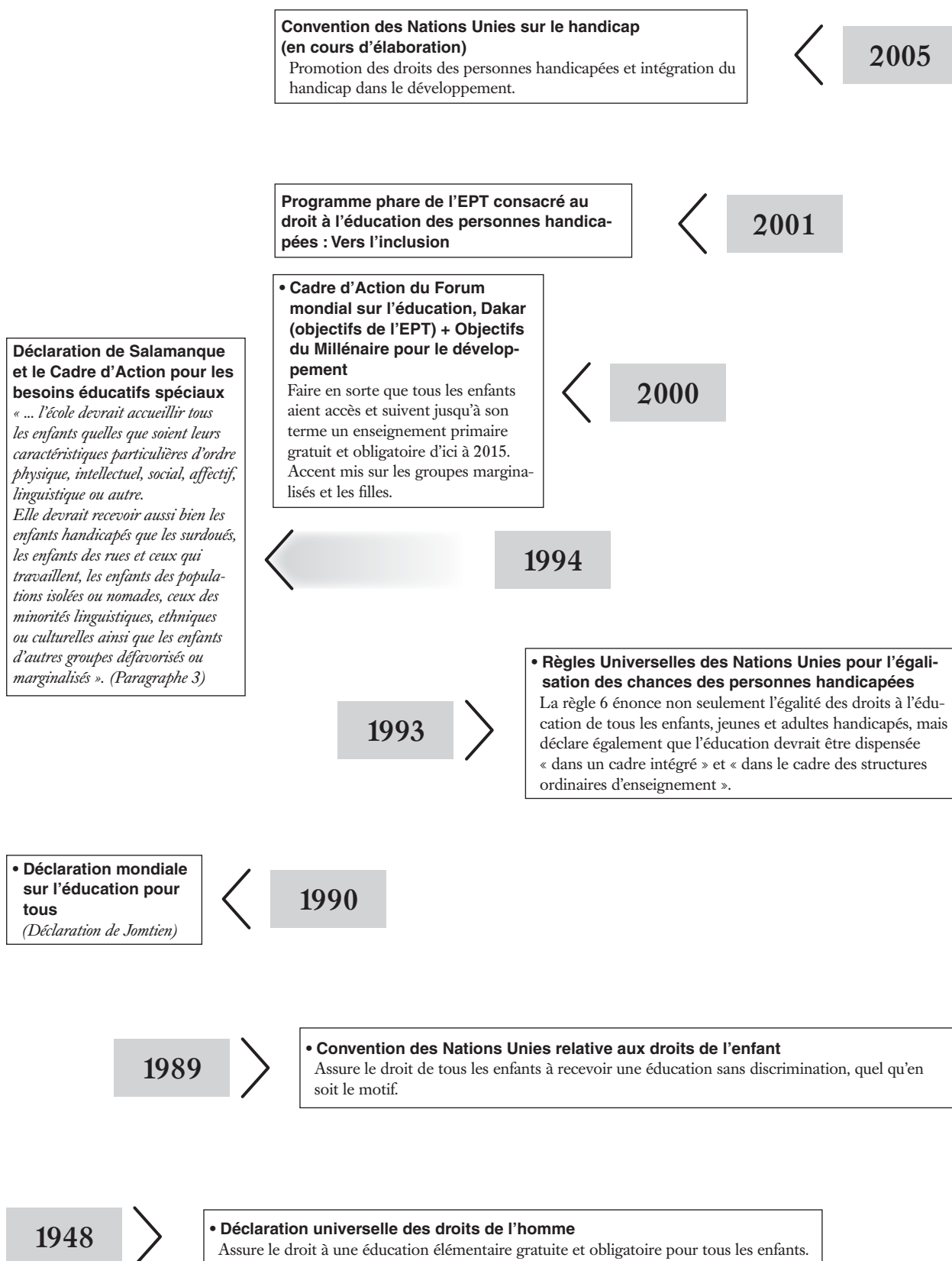
Il est donc impératif que les écoles et les autorités locales prennent la responsabilité de veiller à ce que ce droit soit effectivement respecté, ce qui implique concrètement :

- ◆ de lancer des débats sur la manière dont la collectivité comprend les droits de l'homme ;
- ◆ de susciter une réflexion collective et d'élaborer des solutions pratiques, consistant par exemple à définir comment les droits de l'homme peuvent être intégrés au niveau local au programme scolaire ;
- ◆ de lier le mouvement en faveur des droits de l'homme à l'accès à l'éducation ;
- ◆ de favoriser l'action au niveau communautaire et de renforcer ses liens avec le niveau des politiques, afin de promouvoir la protection de l'enfant marginalisé ;
- ◆ d'encourager la création de conseils communautaires et de conseils d'enfants où seront abordées les questions relatives à l'accès à l'éducation ;
- ◆ d'élaborer des mécanismes associant les collectivités et les écoles, en vue d'identifier les enfants non scolarisés et de mettre en place des activités propres à assurer leur inscription et leur apprentissage.

Il faut, en outre, des ressources suffisantes, doublées d'une volonté politique correspondante, et une pression des électeurs sur les gouvernements pour amener ceux-ci à s'acquitter de leurs obligations. Enfin, le succès se mesurera par la qualité de l'éducation de base dispensée à tous les apprenants. Les sections suivantes seront consacrées à la définition de l'inclusion et aux mesures pratiques nécessaires pour que l'inclusion dans l'éducation devienne une réalité.

<sup>4</sup> Tomasevski, K. (2004) Manual on Rights Based Education, UNESCO, Bangkok.

**Figure 1.1 : Cadre juridique de l'inclusion**



## 2 Quelle définition de l'inclusion ?

L'inclusion est considérée comme un **processus** visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. Loin d'être une question marginale, à savoir : comment intégrer certains apprenants dans l'enseignement général. La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin.

Toute définition de l'inclusion doit souligner ce qui suit :

L'inclusion, C'EST :	L'inclusion, CE N'EST PAS :
☺ Bien accueillir la diversité	☹ Réformer uniquement l'éducation spéciale, mais réformer le système éducatif tant formel que non formel
☺ Tenir compte de tous les apprenants, et ne pas cibler uniquement les exclus	☹ Répondre seulement à la diversité, mais également améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants
☺ S'intéresser aux enfants scolarisés qui peuvent se sentir exclus	☹ Des écoles spéciales, mais peut être un soutien supplémentaire apporté aux élèves au sein du système scolaire ordinaire
☺ Offrir un accès égal à l'éducation ou prendre certaines dispositions à l'intention de certaines catégories d'enfants, sans les exclure	☹ Répondre aux besoins des seuls enfants handicapés  ☹ Répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant

En particulier, quatre éléments essentiels occupent généralement une place importante dans la conceptualisation de l'inclusion :

- ◆ *L'inclusion est un processus.* En d'autres termes, l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste à apprendre comment vivre avec la différence et comment en tirer des leçons. On en vient ainsi à regarder les différences d'une manière

plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes.

- ◆ *L'inclusion s'attache à identifier et à lever les obstacles*, d'où la nécessité de collecter, de réunir et d'évaluer les informations tirées de sources très variées en vue de planifier les améliorations des politiques et des pratiques. Il s'agit d'utiliser des éléments de nature diverse pour stimuler la créativité et la capacité à résoudre les problèmes.
- ◆ *L'inclusion s'intéresse à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves*. La « présence » s'applique ici au lieu où l'éducation est dispensée aux enfants, ainsi qu'à la fiabilité et à la ponctualité de leur fréquentation scolaire ; la « participation » renvoie à la qualité de ce qu'ils y vivent, et doit donc intégrer le point de vue des apprenants ; les « acquis », enfin, désignent les résultats de l'apprentissage sur l'ensemble du programme, et non pas seulement les résultats des tests ou examens.
- ◆ *L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire*. C'est ainsi une responsabilité morale que de faire en sorte que les groupes statistiquement les plus « à risque » fassent l'objet d'un suivi attentif et que, si nécessaire, des mesures soient prises pour s'assurer de leur présence, de leur participation et de leurs acquis dans le système éducatif.

Il faut souligner la nécessité d'appliquer une vision holistique du système éducatif, prenant en compte à la fois les systèmes public et privé, lorsqu'on envisage l'adoption d'une approche inclusive. L'éducation se privatise de plus en plus dans le monde entier. Dans de nombreux pays, le système éducatif privé est manifestement « en concurrence » avec le système public. Dans certains cas, des écoles publiques ferment parce que les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter les écoles privées. Cette tendance pourrait conduire par mégarde les planificateurs à ne plus planifier que pour des écoles qui desservent les communautés les plus pauvres, ce qui serait inévitablement plus néfaste que bénéfique pour la promotion des principes de l'inclusion. En outre, dans de nombreux pays, le système public est généralement considéré comme inférieur au système privé sur le plan de la qualité de l'éducation dispensée. Les enfants les plus pauvres tendent donc à être cantonnés au système public. Il est alors impératif que les planificateurs de l'éducation prennent en compte tant le système public que le système privé afin de répondre efficacement aux besoins de tous les apprenants et de combattre l'exclusion.

L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant à un développement à l'échelle du système. Si l'on veut réduire les obstacles, comme il en sera question ultérieurement dans ce document, les décideurs politiques, le personnel éducatif et les autres partenaires doivent prendre des mesures qui impliquent tous les membres des communautés locales, y compris les responsables politiques et religieux, les bureaux locaux chargés de l'éducation et les médias. Ces mesures consistent notamment :

- ◆ à mobiliser l'opinion
- ◆ à établir un consensus
- ◆ à analyser les situations locales
- ◆ à reformer la législation
- ◆ à soutenir des projets locaux

En un mot, la promotion de l'inclusion implique l'amélioration des cadres éducatifs et sociaux afin de faire face aux nouvelles tendances des structures et de la gouvernance de l'éducation. Cette démarche suppose une amélioration des apports, des processus et des

environnements en vue de favoriser l'apprentissage tant au niveau de l'apprenant dans son cadre d'apprentissage qu'au niveau du système qui soutient l'expérience d'apprentissage. On analysera, dans la section suivante, les liens qui unissent l'inclusion et la qualité.

### 3 Quel rapport y a-t-il entre inclusion et qualité ?

D'après le Rapport Mondial sur le suivi de l'Éducation Pour Tous (2005), « **L'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en terme de capacités cognitive, affective et créative** ».

Une approche inclusive de l'éducation vise à favoriser la qualité en classe. Aller dans ce sens exige des changements à plusieurs niveaux. Les variations et différences humaines sont dans la société des facteurs naturels et de valeur que l'école devrait refléter en offrant tout un éventail de méthodes de travail et un apprentissage individualisé afin qu'aucun élève ne soit contraint de rester à l'écart de ses camarades ou exclu des activités scolaires.

Une école inclusive pour tous doit, aussi bien structurellement que sur le plan du contenu, s'articuler autour de la souplesse et de la variation afin d'offrir à chacun une éducation pertinente et des possibilités optimales de développement.

« L'École pour tous » se caractérise notamment par une souplesse d'adaptation aux capacités individuelles de l'élève et par la place centrale qu'elle accorde aux besoins et intérêts de celui-ci. C'est donc un cadre d'apprentissage cohérent mais différencié. L'expérience et les connaissances du développement de l'enfant montrent invariablement que ce qui lui est le plus propice est un environnement où il a une bonne opinion et une bonne image de lui-même c'est-à-dire un environnement où une réelle participation et une réelle camaraderie sont ressenties et activement favorisées.

Centrer l'éducation sur l'élève n'implique pas nécessairement la séparation de l'enseignement et de l'apprentissage des matières et des contenus. Des adaptations individuelles peuvent avoir lieu en classe. De plus, cette approche suppose que les élèves se soutiennent mutuellement en fonction de leurs capacités et de leurs points forts. Il s'agit de considérer les différences comme des occasions d'apprendre.

Néanmoins, la qualité dans l'éducation est souvent perçue et mesurée à l'aune des résultats scolaires des élèves et de leur réussite à des examens de fin d'études ou autres tests quantitatifs. Certains systèmes privatisés d'enseignement privilégient une bonne infrastructure, la technologie et les installations afin de garantir le « confort » des élèves. Ces facteurs deviennent ainsi des paramètres de la qualité et non « du contenu et de la valeur » de l'éducation. La qualité est toutefois plus complexe et suppose un système scolaire où tous les enfants sont les bienvenus et où diversité et souplesse sont considérées comme des composantes essentielles pour le développement et l'épanouissement de tous les apprenants. Les planificateurs de l'éducation doivent garder ces questions à l'esprit lorsqu'ils suscitent des discussions entre bénéficiaires et prestataires pour supprimer les disparités de « qualité » de l'éducation dans les systèmes public et privé.

Une conception inclusive de l'éducation de qualité s'attache donc à faire en sorte que les possibilités d'apprentissage contribuent à la réelle inclusion des individus et des groupes dans le tissu plus large de la société. L'éducation de qualité est donc une éducation qui est inclusive parce qu'elle vise à la pleine participation de tous les apprenants. Les théories constructivistes et transactionnelles nous ont appris que la diversité de la participation des élèves peut améliorer la qualité de l'apprentissage. L'attitude et la tolérance des enseignants sont les vecteurs de la construction d'une société inclusive et participative. Mettre l'accent sur



une éducation de qualité en vue d'une meilleure inclusion exige la définition de stratégies permettant de surmonter ou d'éliminer les obstacles à la pleine participation des individus et des groupes victimes de discrimination, de marginalisation et d'exclusion, ou qui sont particulièrement vulnérables.

## 4 Inclusion et rentabilité

D'après une étude récente de la Banque Mondiale et un corpus de plus en plus fourni de recherches menées dans le monde, l'éducation inclusive n'est pas seulement efficace mais aussi rentable et « l'équité est la voie de l'excellence »<sup>5</sup>. Il ressort également de ces recherches que le niveau et les résultats de tous les apprenants sont en hausse. En outre, dans le cadre de l'éducation, « les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité des systèmes administratifs, structures et services organisationnels multiples et du caractère financièrement irréaliste de la solution que représentent les écoles spéciales »<sup>6</sup>.

Un domaine où l'efficacité peut être améliorée et donner des résultats est celui de la santé scolaire. L'UNESCO a uni ses forces à celles de ses partenaires, OMS, UNICEF et Banque Mondiale, pour élaborer l'initiative FRESH<sup>7</sup> qui vise à faire mieux comprendre au Secteur de l'Éducation l'intérêt de la mise en œuvre de programmes scolaires de santé, d'hygiène et de nutrition efficaces, l'une de ses principales stratégies pour atteindre l'Éducation Pour Tous. D'après des résultats récents cités par l'initiative FRESH, des stratégies d'universalisation de l'éducation de base ont permis à certains des enfants les plus défavorisés, filles, enfants pauvres des zones rurales et enfants handicapés, d'avoir accès à l'école pour la première fois. Toutefois, leur capacité d'aller à l'école et d'y apprendre est compromise par leur mauvais état de santé. Ce sont ces enfants qui profiteront le plus des interventions sanitaires, car ce sont eux dont l'assiduité et les acquis s'amélioreront probablement le plus. Les programmes de santé scolaire peuvent donc contribuer à modifier les effets des disparités socio-économiques et liées au sexe. Ils contribuent également à créer un environnement plus propice à l'apprentissage garantissant davantage d'équité et de meilleurs résultats éducatifs. En outre, les programmes de santé scolaire aident à établir un lien entre les ressources des centres de santé, d'éducation, de nutrition et d'hygiène dans le cadre d'une infrastructure - l'école - qui existe déjà et qui est persuasive et permanente. L'efficacité de ce système se mesure non seulement en fonction des résultats scolaires, de la diminution du gaspillage et de la baisse du nombre des redoublements mais aussi de manière générale, par un meilleur rendement de l'investissement éducatif.

L'objet de l'éducation inclusive est non seulement d'améliorer le milieu d'apprentissage, mais aussi d'offrir à tous les apprenants la possibilité de réussir leurs expériences d'apprentissage. Tout un éventail de ressources (par exemple du support didactique, des équipements spéciaux, du personnel supplémentaire, de nouvelles approches de l'enseignement ou d'autres apprenants) peut apporter un soutien en matière d'apprentissage. Le terme « soutien » renvoie à toutes ces ressources et, en particulier, à celles que l'enseignant peut offrir.

Le coût de l'éducation est une question très importante pour tous les systèmes scolaires, surtout lorsqu'il faut créer des structures éducatives pour tous les apprenants. Les questions sont fréquentes à propos du coût de l'éducation des groupes traditionnellement exclus. On pense à tort qu'il est élevé alors que de légers aménagements suffisent souvent pour accueillir tous les apprenants. De plus, la privatisation risque de faire de l'éducation une entreprise plus

5 Skrtic OCDE, 1999 dans Peters.

6 Dyson et Forlin, dans Peters.

7 Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace.

« commerciale », ce qui peut entraîner « des réductions de coût » dans des domaines indispensables à l'accès de tous à l'éducation pour tous.

Si nous adoptons une perspective holistique de la société, nous devrions plutôt nous demander ce qu'il lui en coûte de ne pas assurer l'éducation de tous les enfants. Dans pareil contexte, la solution la plus rentable est manifestement de les éduquer tous. C'est de l'éducation que dépendent la survie de la race humaine et le développement d'une nation ; Cet investissement important ne devrait donner lieu à aucune concession. Les systèmes doivent donc étudier des moyens de réduire le plus possible le gaspillage des ressources et d'optimiser leur utilisation en rendant l'éducation rentable, au lieu de se concentrer sur des mesures de réduction des coûts.

Un bon exemple est que les écoles où le taux de redoublement est élevé ne s'attachent souvent pas à la prévention, ce qui à terme est inefficace et coûteux. Elles feraient une meilleure utilisation de leurs budgets en apportant un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté. Ces activités préventives pourraient faire diminuer le taux de redoublement et s'avérer moins coûteuses que la formation d'élèves auxquels il faut par exemple sept à huit ans pour achever un cycle d'enseignement de quatre ou cinq ans.

Une étude récente intitulée « *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean* » a analysé la place des redoublements, tant en nombre qu'en pourcentage, dans le nombre escompté d'années d'études primaires et secondaires. Il en ressort que les redoublements représentent plus d'un quart du nombre total d'années scolaires au Brésil et une forte proportion aussi dans d'autres pays comme l'Uruguay (10,5 %), le Costa Rica (8,7 %) et le Pérou (6,8 %).

Ces redoublements inutiles desservent les élèves eux-mêmes, qui prennent souvent du retard, abandonnent l'école et ont besoin d'un soutien supplémentaire lorsqu'ils reprennent leurs études. Les redoublements sont préjudiciables aux élèves qui pourraient bénéficier d'un soutien supplémentaire en classe, alors que les ressources qui vont à ces redoublements sont utilisées de la même façon, mais en vain, ostensiblement à leur profit.

Plusieurs mesures rentables visant à promouvoir l'éducation inclusive ont été mises au point dans des pays aux ressources limitées, dont les suivantes : (a) modèles de formateurs des formateurs en vue du perfectionnement professionnel ; (b) établissement de liens entre les étudiants d'institutions de formation initiale des enseignants et des écoles dans la perspective d'une expérience pratique ; (c) transformation des écoles répondant à des besoins éducatifs spéciaux en centres de ressources chargés de mettre une expertise et un soutien à la disposition de groupes d'établissements d'enseignement général, de renforcer les capacités des parents et d'établir des liens avec les ressources communautaires ainsi que de faire appel aux enfants eux-mêmes dans le cadre de programmes centrés sur l'apprentissage inter-actif.

En bref, éduquer tous les apprenants à l'école et offrir un soutien supplémentaire à ceux qui rencontrent des difficultés, devraient rendre de coûteux redoublements moins nécessaires et réduire considérablement le coût sociétal du soutien à leur apporter par la suite.

## 2 Les éléments clés du passage à l'inclusion : ressource et recours

Pour faire de l'inclusion un principe directeur, il faut généralement modifier les systèmes éducatifs, processus qui se heurte souvent à des difficultés. Cette démarche implique d'importants infléchissements et changements tant au niveau des systèmes, qu'à celui de la société.

Pour comprendre le changement à tous les niveaux, il faut savoir comment il est perçu sous divers angles. La façon dont l'enseignant, l'élève et les autorités locales et nationales perçoivent le changement est essentielle pour comprendre comment les individus et les groupes agissent et, de fait, réagissent les uns par rapport aux autres. Réformer les systèmes scolaires pour les rendre inclusifs, ce n'est pas seulement mettre en place des politiques inclusives récemment mises au point et répondant aux besoins de tous les apprenants. C'est aussi modifier la culture de la salle de classe, de l'école, de la région et de l'université, notamment. On notera que cette évolution vers l'inclusion commence souvent à petite échelle et oblige à surmonter plusieurs obstacles :

- ◆ attitudes et valeurs existantes
- ◆ manque de compréhension
- ◆ absence des compétences nécessaires
- ◆ ressources limitées
- ◆ organisation inadaptée

Accepter le changement, c'est avant tout apprendre. Il faudrait donc que les écoles favorisent la création d'environnements qui permettent aux enseignants de tirer des leçons de l'expérience tout comme ils attendent de leurs élèves qu'ils tirent profit des tâches et activités auxquelles ils participent. Des enseignants qui se considèrent eux-mêmes comme des apprenants dans la salle de classe seront plus à même d'aider leurs élèves à apprendre. La sensibilité qu'ils acquièrent en réfléchissant à la façon dont ils tentent eux-mêmes d'apprendre de nouvelles idées ou façons de travailler déterminera la manière dont les enfants seront traités en classe.

Plusieurs concepts importants facilitent le changement :

- ◆ la clarté des objectifs
- ◆ les objectifs réalisables
- ◆ la motivation
- ◆ le soutien
- ◆ les ressources
- ◆ l'évaluation

En matière d'éducation, le changement s'opère sur plusieurs niveaux et dans plusieurs dimensions parfois non quantifiables. « Un changement réussi renforce la confiance, la pertinence et le désir d'obtenir de meilleurs résultats. Responsabilité et amélioration peuvent y être imbriquées, mais cela exige beaucoup de discernement »<sup>8</sup>. Il n'en reste pas moins que

certaines dimensions du changement peuvent effectivement être mesurées. Ces mesures sont les suivantes :

- ◆ avantages directs pour les enfants
- ◆ impact plus vaste sur les politiques, pratiques, idées et convictions
- ◆ participation accrue des enfants
- ◆ diminution de la discrimination (fondée sur le sexe, le handicap, l'appartenance à une caste ou à une minorité, etc.)
- ◆ renforcement des partenariats et amélioration de la collaboration entre les ministères, au niveau des autorités nationales et locales, et au niveau communautaire
- ◆ développement et amélioration du système, des techniques et des méthodes d'éducation au profit de tous les apprenants

Les sections ci-après passent en revue certains de ces facteurs supplémentaires qui freinent ou favorisent le changement. Les idées et exemples ci-après aideront à comprendre les éléments qui font obstacle au changement lors de la mise en œuvre des politiques et des pratiques inclusives.

## **1 Les acteurs clés qui favorisent l'intégration : quels sont-ils ?**

Les enseignants, les parents, les collectivités, les autorités scolaires, les planificateurs de programmes d'études, les établissements d'enseignement et les entreprises à vocation éducative sont autant d'acteurs qui peuvent contribuer à favoriser l'inclusion. Certains (enseignants, parents et collectivités) sont plus qu'un atout précieux ; ils jouent un rôle déterminant dans tous les aspects du processus d'inclusion. Cela suppose une volonté d'accepter et de promouvoir la diversité et de s'intéresser activement à la vie des élèves, tant à l'école qu'à l'extérieur. L'environnement d'apprentissage le plus propice à l'inclusion est largement fonction de la relation qui s'établit entre les enseignants, les parents, les élèves et la société. Dans l'idéal, l'inclusion, pour réussir, doit s'effectuer à la fois à l'école et dans l'ensemble de la société.

Il est rare, cependant, qu'une telle symbiose existe entre l'école et la société. C'est donc à l'enseignant qu'il incombe en dernier ressort de prendre en charge les élèves et leur apprentissage quotidien, ce qui n'exonère en rien le Ministère de l'éducation de sa responsabilité, qui est d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer des programmes accessibles à l'école et axés sur les enfants. Les résultats de ces programmes et de leur évaluation permettront de stimuler et d'enrichir l'enseignement.

L'examen des progrès et des difficultés d'un élève doit associer l'élève en question et ses parents. Quel que soit le degré de réussite d'un enfant à l'école, la participation de la famille et, parfois, de la collectivité, est jugée indispensable si l'on veut que l'enfant applique chez lui et dans la vie quotidienne ce qu'il apprend à l'école.

Les familles et les collectivités peuvent jouer un rôle important lorsqu'elles sont informées, encouragées, responsabilisées et préparées de façon efficace. Tout doit être fait pour guider les familles et les aider à soutenir leurs enfants. Il est souvent très difficile de faire participer les familles des apprenants les plus marginalisés.

Dans une école primaire de Durban (Afrique du Sud), les enseignants font appel à des grand-mères pour apprendre à lire aux enfants. On a appris à ces grand-mères à écouter les enfants lire et à les inviter à commenter des textes. Deux fois par se-

maine, les grand-mères viennent à l'école et travaillent avec des groupes d'enfants dans la cour de récréation ou sous un arbre. Cela permet également aux enseignants de travailler auprès d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et ont besoin d'une attention particulière.

*Source : Inclusive Schools and Community Support Programmes, UNESCO.*

## 2 Attitudes et valeurs : comment influencent-elles l'inclusion ?

Il est prouvé que l'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion dépend fortement de l'expérience qu'ils ont acquise auprès d'apprenants perçus comme « difficiles ». La formation des enseignants, l'offre d'un soutien en classe, la taille de la classe et la charge globale de travail sont autant de facteurs qui influencent l'attitude des enseignants. Plusieurs études ont révélé que l'attitude négative des enseignants et des adultes (parents et autres membres de la famille) est le principal obstacle à l'inclusion ; les enfants n'ont de préjugés que lorsque les adultes les leur inculquent. Faire de l'inclusion un principe directeur dans ces différents domaines aura donc une influence sur l'attitude des enseignants.

Le partage des valeurs permet de coopérer. En l'absence de valeurs communes, en revanche, la tâche est plus ardue. Dans ce dernier cas, cependant, des intérêts communs, précurseurs de valeurs, peuvent s'y substituer et sont souvent une force non négligeable, dans la vie quotidienne<sup>9</sup>. Pour changer d'attitude, il faut modifier en profondeur ses conceptions et son comportement. C'est, entre autres facteurs, la raison pour laquelle il est si difficile de changer.

Comme exemple réussi de première expérience de scolarisation inclusive, on peut citer, au Burkina Faso, le projet de « programmes d'écoles inclusives et de soutien communautaire » qui, d'après les participants, « a aidé à résoudre le problème de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, marginalisés depuis trop longtemps, et à modifier les attitudes face à ces enfants ». Il s'est opéré une véritable prise de conscience de la part des parents et des élèves. Les élèves eux-mêmes ont observé ces changements. L'un d'eux a déclaré « qu'il craignait d'approcher ses camarades handicapés mentaux, car on disait qu'ils étaient habités par les esprits et pouvaient vous contaminer ». Maintenant, a-t-il conclu, « je sais que ce n'est pas vrai. Nous travaillons et jouons ensemble et j'ai appris à, les aimer et les aider lorsque c'est nécessaire ».

*Source : Inclusive Schools and Community Support Programmes, UNESCO.*

Les attitudes négatives face à la différence et la discrimination et les préjugés qui s'ensuivent dans la société sont un puissant obstacle à l'apprentissage. Cet obstacle peut cependant être surmonté par la pratique de l'inclusion et n'est en rien un préalable à cette dernière.

Bien des idées fausses circulent au sujet de l'inclusion, empêchant souvent l'adoption d'une approche inclusive au niveau politique, laquelle sera examinée plus en détail dans la dernière section. Ces idées fausses sont notamment les suivantes :

- ◆ l'inclusion est onéreuse
- ◆ l'inclusion exige au préalable un changement d'attitude dans la société

- ◆ l'inclusion est un concept théorique positif, mais elle est difficile à appliquer en pratique
- ◆ l'inclusion exige des compétences et des capacités particulières qui sont difficiles à mettre en place
- ◆ l'inclusion relève du Ministère des affaires sociales et non du Ministère de l'éducation
- ◆ l'inclusion ne concerne que le handicap

Dissiper ces idées fausses, c'est contribuer au changement. En outre, pendant le processus de changement requis pour faire de l'inclusion un principe directeur, des conflits et des désaccords peuvent survenir. C'est à la fois inévitable et essentiel pour la réussite de ce changement. Les participants à un processus de changement ont parfois besoin d'une certaine dose de pression pour évoluer, mais le changement ne sera réel que lorsque les intéressés auront les moyens et la possibilité de prendre position sur ce processus. Les responsables politiques, les parents, les enseignants et autres acteurs de l'école doivent comprendre que l'inclusion est un processus qui appelle des changements aussi bien au niveau du système éducatif qu'au niveau de l'école. Ces changements sont parfois difficiles à accepter, car ils peuvent obliger à opérer des ajustements conceptuels et avoir de nombreuses conséquences concrètes. « Il y va de profonds changements lorsqu'on comprend que ce qui est en jeu, c'est la conception même que les gens ont du système scolaire, à savoir leur identité professionnelle et leur sentiment de compétence »<sup>10</sup>.

Le schéma de la page suivante illustre les étapes de la compréhension dans la marche vers l'inclusion. Il montre que l'attitude de la société détermine les actions, le niveau d'engagement et les services fournis aux groupes traditionnellement exclus. Ce schéma n'est cependant qu'un exemple de processus général, qui peut différer d'un pays à l'autre (voir la figure 2.2 : Comprendre le processus d'inclusion).

À titre d'exemple, on citera le projet « *Golden Key* » en Chine, qui promeut l'éducation des malvoyants dans les zones rurales pauvres. Dans chaque comté, il a été mis en place un réseau d'orientation professionnelle comprenant un superviseur itinérant, un administrateur et un assistant social qui sont chargés de créer un lien entre l'école et la collectivité et sont parvenus à mobiliser cette dernière en faveur de l'inclusion. Dans les premiers temps, une résistance s'est fait sentir dans la collectivité et chez certains enseignants qui disaient manquer de formation spéciale ou de matériel adapté pour prendre en charge ces élèves. D'autres craignaient que les malvoyants ne ralentissent la classe et que les parents des autres enfants ne soient mécontents de la présence en classe de ces enfants « différents ». Après une période de transition, cependant, les enseignants ont pris conscience de la contribution de ce changement au cadre d'apprentissage et de ses répercussions sur la collectivité. Pour finir, même les villageois les plus sceptiques ont été convaincus de la nécessité d'envoyer les enfants aveugles à l'école et ont uni leurs forces pour les aider en offrant de remettre en état le chemin qu'ils utilisaient pour aller à l'école et autres services de soutien<sup>11</sup>.

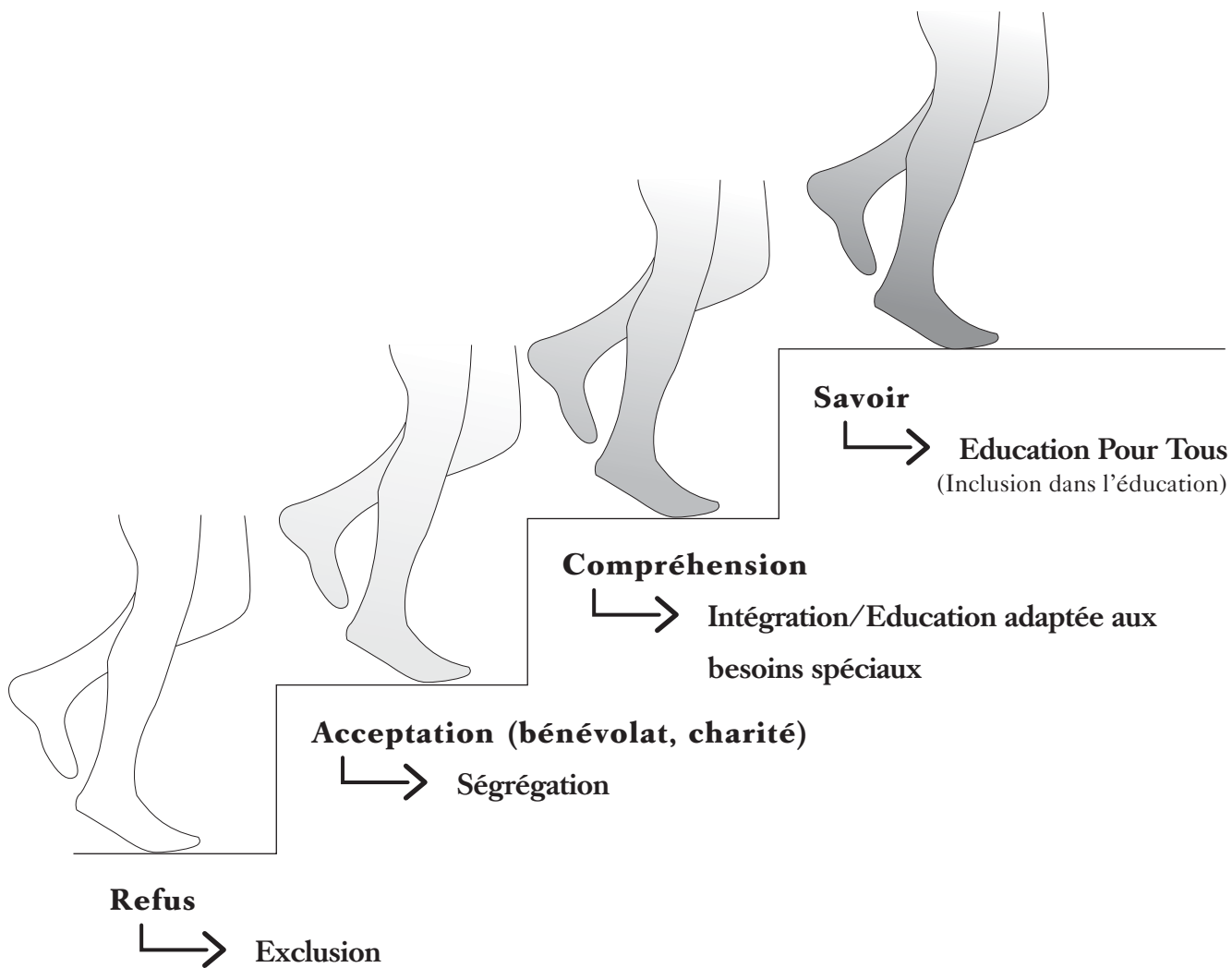
*Source : Inclusive Schools and Community Support Programmes, UNESCO.*

<sup>10</sup> Meisjord, R.

<sup>11</sup> UNICEF, 2003, *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*.

**Figure 2.2 : Comprendre le processus d'inclusion**

Garantir le droit à l'Education Pour Tous



Étapes de l'exclusion à l'inclusion

Il est possible de mettre en œuvre des systèmes éducatifs plus inclusifs à condition que les écoles elles-mêmes s'engagent à devenir plus inclusives. Pour créer un contexte propice au développement de l'inclusion, il importe de mettre en place des mécanismes porteurs (politiques nationales d'inclusion, systèmes de soutien locaux et formes appropriées d'enseignement et d'évaluation). L'inclusion présente des avantages importants pour tous les enfants, car elle crée un cadre d'apprentissage plus enrichissant dans les écoles où la diversité est considérée comme une force positive qui doit être reconnue et célébrée. Grâce à elle, les écoles s'écartent de l'apprentissage mécanique et mettent davantage l'accent sur l'apprentissage pratique, pragmatique, actif et en coopération.

### **3 Comment des programmes accessibles et souples peuvent-ils être la clé de l'école pour tous ?**

Les travaux de l'UNESCO sur la qualité et la pertinence de l'éducation partent du principe que la qualité de l'éducation et l'accès à l'éducation sont étroitement liés. Le concept d'« Éducation Pour Tous » remet donc largement en question l'organisation actuelle de l'enseignement à l'école. Les enseignants conservent souvent l'optique acquise lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'école.

D'après le Rapport de suivi sur l'EPT 2005, « Un moyen de contribuer à un ensemble d'objectifs pertinent et équilibré est d'analyser les programmes en termes d'inclusion ». Une approche inclusive de la politique relative aux programmes d'enseignement reconnaît que, si chaque apprenant a des besoins multiples - et cela plus encore dans les situations de vulnérabilité et de désavantage - chacun doit bénéficier d'une éducation de qualité, selon une norme de base communément acceptée. Au Royaume-Uni, un « Indice d'inclusion », mis en place avec le soutien de l'État, identifie trois dimensions de l'inclusion : la création de cultures inclusives, la production de politiques inclusives et la mise en place de pratiques inclusives<sup>12</sup>.

Les écoles ont souvent des objectifs communs généraux concernant les acquis souhaitables pour les élèves. Une approche inclusive cherche à décourager l'enseignement reposant sur le critère des moyennes, c'est-à-dire selon lequel certains élèves ne seront pas capables de suivre tandis que d'autres trouveront le cours « trop facile » et s'y ennueront. Au contraire, l'*Éducation Pour Tous* place l'élève au centre d'un enseignement et d'un apprentissage fondé sur la prise en compte de ses différences en matière de compréhension, de sensibilité, d'aptitudes sociales, de perception, etc. Tous les élèves ont ainsi les meilleures chances d'être motivés et actifs.

Des programmes accessibles et souples peuvent être la clé de l'« école pour tous ». Ils doivent être suffisamment souples pour offrir des possibilités d'adaptation aux besoins individuels et pour inciter les enseignants à chercher des solutions correspondant aux besoins et aux capacités de chaque élève.

Beaucoup de programmes prévoient que tous les élèves apprennent les mêmes choses, en même temps et par les mêmes moyens et méthodes. Mais les élèves sont différents et leurs aptitudes et besoins aussi.



Le programme doit donc tenir compte des différents besoins des élèves afin d'assurer « l'accès pour tous ». Certaines des stratégies ci-après sont applicables à cette fin :

- ◆ laisser aux élèves une certaine flexibilité dans le temps qui leur est donné pour étudier tel ou tel sujet ;
- ◆ laisser les enseignants plus libres de choisir leurs méthodes de travail ;
- ◆ donner aux enseignants la possibilité d'apporter un soutien particulier pour des questions concrètes (par exemple l'orientation, la mobilité), indépendamment des périodes consacrées à des disciplines scolaires plus traditionnelles ;
- ◆ réserver du temps à un soutien supplémentaire pour le travail en classe ;
- ◆ souligner certains aspects de la formation pré-professionnelle.

De plus, certaines mesures pratiques peuvent être prises pour donner aux programmes un caractère plus inclusif. Certaines des questions à prendre en considération sont les suivantes :

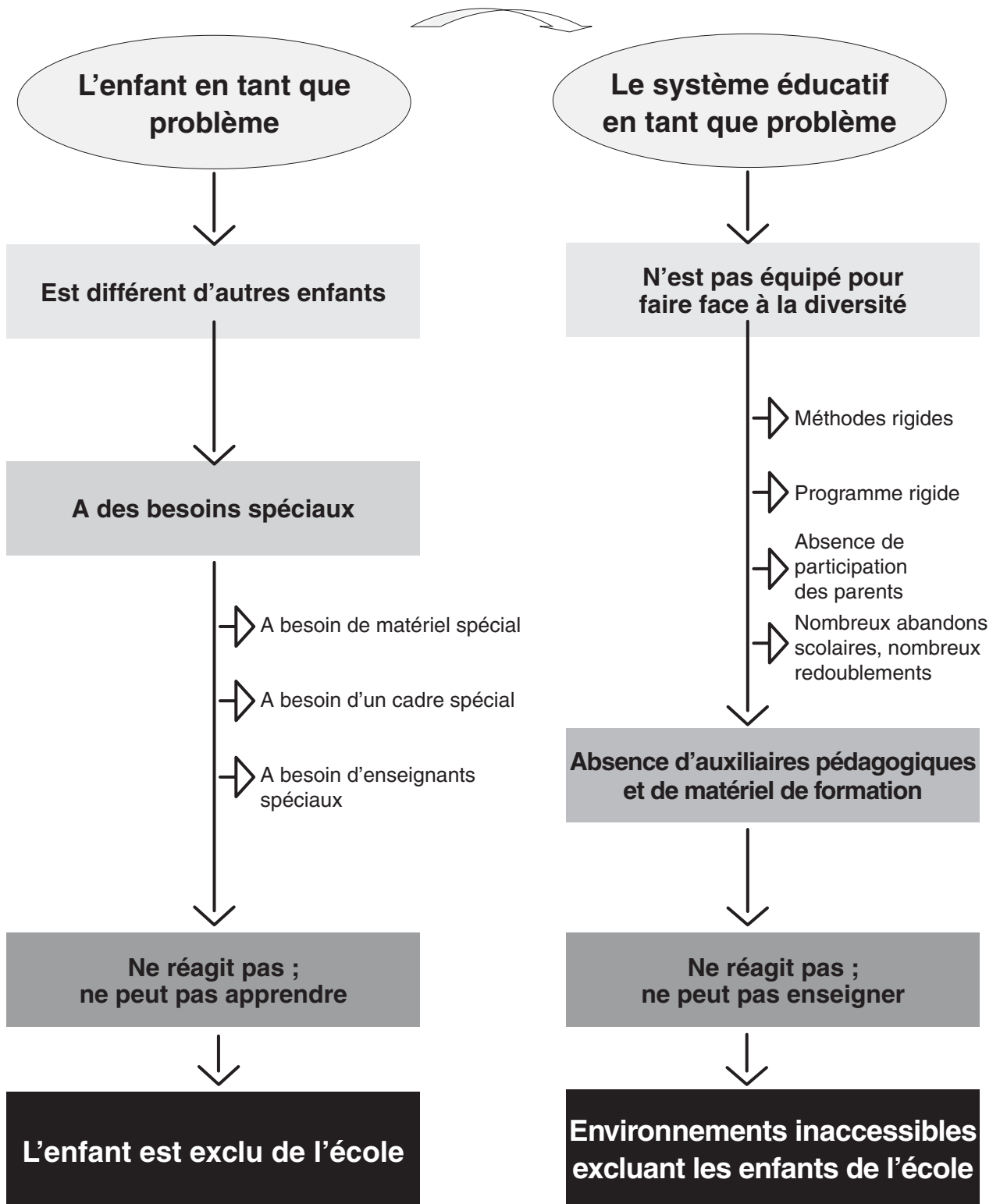
- ◆ Quelles valeurs humaines propices à l'inclusion le programme favorise-t-il ?
- ◆ Les droits de l'homme et les droits de l'enfant font-ils partie du programme ? Celui-ci traite-t-il de la coexistence des droits et des responsabilités et comment ?
- ◆ Le contenu du programme est-il pertinent pour la vie réelle et l'avenir des enfants ?
- ◆ Le programme tient-il compte du genre, de l'identité culturelle et du contexte linguistique ?
- ◆ L'éducation environnementale est-elle au programme ?
- ◆ Les méthodes d'enseignement sont-elles centrées sur l'enfant et interactives ?
- ◆ Comment collecte-t-on/intègre-t-on l'information en retour en vue de la révision du programme ?
- ◆ Quel rapport y a-t-il entre le programme et les systèmes nationaux d'évaluation ?
- ◆ Dans quelle mesure les autorités scolaires responsables sont-elles en accord avec les révisions du programme et les transactions s'y rapportant ?

L'instauration de méthodes souples d'enseignement-apprentissage devrait aller de pair avec la souplesse des programmes. À cette fin, d'autres changements à la politique de l'éducation s'imposent et notamment l'abandon de la longue formation théorique préalable des enseignants au profit du renforcement accru et permanent des capacités en cours d'emploi. Les écoles ont souvent besoin d'aide pour modifier les matières enseignées et leurs méthodes de travail, ce qui devrait s'accompagner d'une formation appropriée.

Adopter une approche inclusive de l'éducation suppose de considérer que le problème tient non pas à l'enfant mais au système éducatif. À l'origine, on pensait que la source des difficultés d'apprentissage se trouvait chez l'apprenant, ce qui était méconnaître l'incidence du milieu sur l'apprentissage, alors qu'aujourd'hui, on souligne que la réorganisation des écoles ordinaires au sein de la collectivité, en les améliorant et en mettant l'accent sur la qualité, garantit la possibilité d'un apprentissage efficace à tous les enfants, y compris ceux classés comme ayant des besoins spéciaux. *Voir figure 3.1 : L'éducation dans l'optique de l'inclusion.*

### Figure 3.1 : L'éducation dans l'optique de l'inclusion

Considérer l'éducation dans l'optique de l'inclusion, c'est considérer que le problème tient non pas à l'enfant mais au système éducatif et qu'il peut être résolu par des approches inclusives.



## 4 L'inclusion est-elle synonyme d'autonomisation pour tous ?

D'après un rapport récent établi à l'intention du Groupe de la Banque mondiale sur le handicap et le développement « l'éducation est en général considérée comme un moyen de développer le capital humain, d'améliorer les performances économiques et d'augmenter les capacités et choix de l'individu afin qu'il profite des libertés de la citoyenneté »<sup>13</sup>. Dans ce contexte, l'autonomisation renvoie donc à « l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à chacun pour gérer ses propres chances dans la vie. Il s'agit de rendre les particuliers (et les groupes) à même de prendre leurs propres décisions et de leur donner des moyens accrus d'influer sur le cours de leur vie ». Certains théoriciens de l'éducation lient ce concept à la notion de « lutte collective pour une vie sans oppression ni exploitation », définie par Paolo Freire, et à l'expression de la « parole » des élèves et des enseignants susceptibles d'avoir un caractère émancipatoire à différents degrés<sup>14</sup>. Voilà ce que l'on entend par « autonomisation » dans les présents principes.

La transformation sociale exige l'autoformation. Le programme peut jouer un rôle important pour favoriser la tolérance et promouvoir les droits de l'homme. C'est le moyen d'instiller aux enfants le respect de la dignité de la personne et la conscience de leurs responsabilités en tant que citoyens de leur pays et du monde. Ces connaissances peuvent être extrêmement utiles pour transcender les diversités culturelles, religieuses et autres et autonomiser les enseignants, les élèves et tous les membres de la société.

L'éducation est en outre un important vecteur d'autonomisation économique et sociale des adultes et des enfants marginalisés, capable de modifier leurs chances dans la vie et de leur donner les moyens de participer plus pleinement aux activités de la collectivité.

L'avantage de l'école inclusive par rapport à l'éducation spéciale a été démontré à différents niveaux. Des études menées dans des pays membres ou non membres de l'OCDE font apparaître de meilleurs résultats scolaires chez les élèves handicapés lorsqu'ils sont placés dans un cadre inclusif. L'éducation inclusive offre également des occasions de construire « des réseaux sociaux, des normes de réciprocité, d'entraide et de confiance ». Les écoles spéciales tendent à perpétuer la ségrégation des personnes handicapées, mais pour les élèves atteints de certains types de handicaps, le fait de recevoir une éducation de haute qualité dans des écoles spéciales peut être plus adapté que l'« inclusion » dans une école ordinaire qui ne leur permet pas une interaction concrète avec leurs camarades de classe et les professionnels. Une autre option consiste à concilier les deux approches en adoptant un système dualiste qui permet aux parents et aux apprenants d'opter dans un premier temps, s'ils le souhaitent, pour une école ordinaire inclusive ou pour une école spéciale, l'éducation inclusive demeurant le but ultime<sup>15</sup>.

Lorsqu'une communauté est en mesure de demander aux enseignants, aux administrateurs et aux pouvoirs publics de rendre des comptes au sujet de l'inclusion de tous les enfants par le biais des mécanismes institutionnels officiels, ses membres s'intéressent davantage à l'amélioration de l'école et sont plus disposés à y consacrer leurs propres ressources. Cet engagement peut comprendre la création de partenariats avec des acteurs extérieurs. D'après la Banque mondiale, « des programmes qui améliorent l'accès à l'éducation de groupes exclus ont énormément modifié l'opinion des membres de la communauté et des responsables des pouvoirs publics sur les contributions que ces groupes peuvent apporter à la société »<sup>16</sup>. C'est là que les processus de changement et l'autonomisation vont de pair pour contribuer à l'inclusion de tous les apprenants.

13 Peters, Susan.

14 Giroux, H.

15 Nordström, Richler, Magrab, Wormnaes (2004) dans le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, l'Exigence de qualité, 2005.

16 Banque Mondiale, 2004.

### 3 *L'Éducation inclusive et l'Éducation Pour Tous*

**L**e Cadre d'Action de Dakar prend acte des principales conférences consacrées à l'éducation au cours des années 90, telles que la Conférence Mondiale de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux (1994, Salamanque, Espagne), et invite instamment la communauté internationale à poursuivre le travail en vue d'atteindre les objectifs définis (Cadre d'Action de Dakar, paragraphe 4). Le « Commentaire élargi sur le Cadre d'Action de Dakar » décrit l'ample perspective de l'Éducation Pour Tous à adopter pour atteindre les objectifs du Cadre d'Action de Dakar. Il insiste particulièrement sur les apprenants les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion et fait de l'Éducation inclusive l'une des stratégies essentielles pour traiter ces problèmes et donc pour y remédier. « Le principe fondamental de l'EPT est que tous les enfants devraient avoir une chance d'apprendre. Le principe fondamental de l'Éducation Inclusive est que tous les enfants devraient avoir une chance d'apprendre ensemble »<sup>17</sup>.

Il importe de souligner que l'Éducation Pour Tous n'implique pas automatiquement l'inclusion. L'inclusion bien comprise consiste précisément à réformer les écoles et à faire en sorte que chaque enfant y reçoive une éducation pertinente et de qualité. Dans cette mesure, elle est essentielle au mouvement de l'EPT car, sans elle, un groupe ou des groupes d'enfants sont exclus de l'éducation. Par définition, l'EPT ne peut donc pas être atteinte si ces enfants sont exclus. Tant l'EPT que l'inclusion sont affaire d'accès à l'éducation ; mais l'inclusion renvoie à une conception de l'accès à l'éducation qui ne laisse de place ni à la discrimination ni à l'exclusion envers quelque individu ou quelque groupe que ce soit, à l'intérieur comme à l'extérieur du système scolaire.

À cette fin, l'inclusion doit être la philosophie fondamentale qui sous-tend les programmes, de telle sorte que l'objectif de l'Éducation pour tous puisse être atteint. Elle devrait donc être le principe directeur de l'interface de l'UNESCO et des autres institutions avec les gouvernements et les autres prestataires en matière d'Éducation Pour Tous.

Dans le discours qu'il a prononcé lors de la 160<sup>e</sup> session du Conseil exécutif, le Directeur Général de l'UNESCO a souligné que les besoins spéciaux et urgents des groupes marginalisés et exclus devaient faire partie intégrante de tous les programmes de l'UNESCO, afin que l'Organisation soit en mesure d'apporter une contribution plus efficace.

L'action de l'UNESCO pour promouvoir des démarches inclusives dans l'éducation visera à :

- ◆ élaborer une approche globale de l'éducation garantissant la prise en compte des préoccupations des groupes marginalisés et exclus dans toutes les activités éducatives, et contribuer à réduire les doubles emplois et fragmentations inutiles ;
- ◆ développer les capacités de définir des politiques et de gérer les systèmes à l'appui de diverses stratégies d'éducation inclusive ;
- ◆ mettre en lumière les préoccupations des groupes actuellement marginalisés et exclus.

---

17 Peters, Susan.

# 1 Outils pour les planificateurs de l'éducation et les décideurs - réflexion et réforme

En conclusion, après avoir examiné comment l'inclusion se définit, certaines des raisons et justifications de sa mise en œuvre et quelques-uns des éléments majeurs du passage à l'inclusion, il convient maintenant d'envisager plus en détail les questions suivantes qui se posent au niveau des politiques et de la législation, avant de procéder à une analyse approfondie des plans d'éducation :

- ◆ Quelles sont les politiques propres à promouvoir l'inclusion et quelles sont celles qui s'y opposent ?
- ◆ Quels sont, au niveau des politiques, les obstacles existants qui peuvent décourager la pratique de l'inclusion, et comment y remédier ?
- ◆ Comment élaborer et suivre des principes directeurs permettant de traiter de l'inclusion et de la faciliter ?
- ◆ Comment susciter le débat et la discussion parmi les parties prenantes en vue de promouvoir l'inclusion ?
- ◆ Comment mettre au point des mécanismes de suivi et les intégrer dans les plans, et comment définir des objectifs réalistes en vue d'atteindre les buts recherchés ?

Il existe des indicateurs permettant de déterminer si un système scolaire est sur la voie de l'inclusion. Le Centre for *Studies on Inclusive Education (CSIE)* a dirigé et perfectionné l'élaboration d'un *Indice* de scolarisation inclusive. Cet indice prend pour point de départ le modèle social du handicap et se fonde sur les bonnes pratiques, permettant un travail organisé selon un cycle d'activités qui fait passer les écoles par les étapes de la préparation, de l'enquête, du développement et de l'évaluation<sup>18</sup>.

## Indice de scolarisation inclusive

- 1.1 Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ;
- 1.2 La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ;
- 1.3 Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences ;
- 1.4 Pendant les cours, tous les élèves participent ;
- 1.5 Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ;
- 1.6 L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ;
- 1.7 Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ;
- 1.8 Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ;
- 1.9 Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.

L'aide-mémoire et les matrices qui suivent visent à faciliter l'identification des lacunes et des stratégies correspondantes, afin de combler ces lacunes et de progresser vers l'inclusion.

<sup>18</sup> Centre for Studies on Inclusive Education (2003). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Site Web du CSIE <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

## **2 Les étapes sur le chemin de l'inclusion : Questions directrices**

Les questions qui suivent peuvent être utilisées comme questions directrices en vue de promouvoir la prise en compte des approches inclusives dans les plans d'éducation nationaux. Les réponses serviront de toile de fond à l'analyse de l'état actuel du plan national et de son degré d'inclusion. Les résultats peuvent éclairer la discussion avec les responsables de l'éducation. Ils devraient en outre guider d'éventuelles améliorations des plans d'éducation nationaux.

Les résultats devraient permettre d'identifier les capacités à créer aux fins de l'éducation inclusive.

Les questions ont été regroupées sous deux rubriques, afin de faciliter la définition d'une structure d'analyse des plans d'éducation nationaux ou des plans d'EPT. Si le plan en est encore au stade de projet, la réponse aux questions qui suivent peut donner quelque idée des domaines qui doivent être approfondis pour le rendre plus inclusif. S'il est déjà achevé, elle peut servir de guide pour le modifier à partir des points qui ont pu être omis durant le processus initial de planification.

## **3 La planification stratégique pour l'inclusion - Fiche pour une matrice d'inclusion**

La fiche qui suit les questions directrices est conçue comme un outil permettant d'identifier et d'analyser la situation positive actuelle, (par exemple les ressources disponibles qui favorisent actuellement l'inclusion ou les dispositions du Plan National ou du Plan d'EPT relatives à l'inclusion) ainsi que les besoins en ressources, nécessaires pour appuyer l'inclusion et mettre un accent particulier sur les difficultés à surmonter et les lacunes du plan ou du système dans la perspective de l'inclusion).

## Questions directrices

### A. Analyse de la situation

1. Des études, analyses des besoins, etc., ont-elles été entreprises pour identifier les besoins et les problèmes des enfants qui restent à l'écart de l'éducation ou qui risquent d'abandonner leurs études, et pour y remédier ? Si tel est le cas, quels en sont les résultats ?
2. Des mesures sont-elles prises pour collecter des données et élaborer des indicateurs et des statistiques en vue de définir précisément le nombre d'enfants marginalisés et exclus dans le pays ?
3. Quelles sont les dispositions prises dans l'enseignement pour assurer l'accès des enfants handicapés et des minorités ethniques et linguistiques ?
4. Existent-il des moyens d'assurer la participation de la collectivité et de la renforcer (comme les initiatives à base communautaire - RBC, C-EMIS ou protection et éducation de la petite enfance) ?

### B. Politiques, buts et objectifs

1. Quels sont les principaux programmes d'action consacrés aux groupes marginalisés, exclus ou vulnérables ? Des groupes particuliers sont-ils spécifiquement mentionnés ? Les enfants handicapés ou d'autres groupes font-ils l'objet d'une planification spécifique ?
2. Des politiques, stratégies ou programmes spécifiques sont-ils mis en place pour identifier les enfants non scolarisés et leur offrir des possibilités d'éducation accélérée ou d'éducation de la deuxième chance ? Existe-t-il des stratégies spécifiques, fondées sur les familles, pour les soutenir d'un point de vue financier et/ou affectif ?
3. Quels sont les liens entre l'éducation formelle et non formelle dans les plans et programmes visant à une éducation plus inclusive ?
4. Les politiques éducatives actuelles favorisent-elles des groupes particuliers au détriment de ceux qui sont marginalisés ? Dans l'affirmative, de quelle manière ? Cela crée-t-il des obstacles à l'inclusion ?
5. Existe-t-il une déclaration de politique générale relative aux groupes exclus ? Des groupes particuliers y sont-ils mentionnés ?
6. Existe-t-il une déclaration de politique générale relative à la langue d'enseignement ?
7. Existe-t-il des termes à connotation péjorative pour désigner les groupes exclus ou marginalisés ? Dans l'affirmative, comment peut-on remédier à cette situation ?
8. Quelles sortes de priorités les objectifs éducatifs du pays expriment-ils ? Ces priorités favorisent-elles ou découragent-elles l'inclusion ?
9. Le plan prévoit-il des dispositions ou des mesures relatives à l'accès au curriculum pour tous les apprenants ?
10. Le plan prévoit-il des dispositions ou des mesures relatives à l'accès physique à l'école pour tous les apprenants ?
11. Est-il fait référence aux déclarations des Nations-Unies, à la Déclaration de Salamanque, au Cadre d'Action de Dakar ? À la Convention relative aux droits de l'enfant ?
12. Est-il fait référence à la qualité de l'éducation et à la qualité dans l'éducation ?
13. Le plan traite-t-il de la compétence et de la qualité requises des enseignants dans la perspective de l'inclusion ?

14. Quels sont les principaux objectifs et cibles de l'éducation décrits par le plan ? Le plan se réfère-t-il aux objectifs de l'EPT et/ou aux Objectifs du Millénaire pour le développement ?

### **C. Mise en œuvre**

1. Quels sont les partenaires ou prestataires de service dans le domaine de l'éducation (autres ministères, secteur privé, etc.) ? La responsabilité de l'éducation de certaines catégories d'enfants relève-t-elle d'autres ministères ?
2. Comment sont partagés les coûts de l'éducation ? Des coûts directs et/ou indirects se rapportant à l'éducation des enfants sont-ils à la charge des parents ou des familles ?
3. L'éducation est-elle considérée comme un droit pour tous les enfants ? Existe-t-il des mécanismes propres à assurer le respect de ce droit ? Existe-t-il un médiateur ou un mécanisme de mise en œuvre des droits de l'enfant ?
4. Le Programme est-il assez souple pour permettre les adaptations nécessaires ? Aliène-t-il certains groupes sociaux et culturels ? Permet-il les progrès et la validation des acquis de tous les élèves ?
5. Les plans font-ils apparaître une volonté de faire face aux catastrophes ou événements affectant l'accès à l'éducation ?

### **D. Suivi et évaluation**

1. Des dossiers d'inscription sont-ils établis pour tous les enfants, ce qui permettrait d'identifier ceux qui ne sont pas scolarisés ?
2. Existe-t-il des mécanismes permettant d'identifier les enfants déjà scolarisés, mais exclus d'une éducation de qualité ?
3. Le plan met-il en place un mécanisme associant l'école et la collectivité pour identifier les enfants non scolarisés, et des moyens sont-ils prévus pour que ces enfants aillent à l'école et apprennent ? Les enfants sont-ils encouragés à identifier au sein de la collectivité d'autres enfants non scolarisés ?
4. Les plans prévoient-ils la souplesse des procédures d'évaluation de l'apprentissage ?

### **E. Renforcement des capacités, implication et participation des parties prenantes**

1. Quels sont les partenaires (parents, élèves, gestionnaires, etc.) qui ont été consultés lors de l'élaboration du plan ?
2. Comment les conclusions des conférences internationales, la recherche, etc., sont-elles intégrées dans les politiques et la programmation ?
3. De quelle manière les parents et la collectivité doivent-ils être impliqués ? Dans quelle mesure les parents et la collectivité sont-ils soutenus, comment et par qui ?
4. Existe-t-il des stratégies et des matériels de mobilisation et de communication sociales permettant de sensibiliser l'opinion à l'inclusion et d'appuyer cette sensibilisation ?
5. Quelles sont les ressources affectées aux plans et programmes du point de vue de l'inclusion ? Quelles sont les autres sources de soutien à l'éducation (secteur privé, collectivité, sources bilatérales, etc.) ?
6. La participation des élèves et l'apprentissage en coopération sont-ils encouragés ?



## Matrice de planification

Indices d'inclusion	Analyse de la situation Quelle est la situation actuelle ?	Buts des politiques, objectifs Quelles sont les mesures nécessaires ?	Mise en oeuvre Comment les mesures seront-elles prises, et par qui <sup>25</sup> ?	Suivi, évaluation Quelles informations faut-il collecter, comment saurez-vous ce qui a été fait ?
Références à l'Education inclusive dans les plans nationaux d'EPT				
Références aux groupes vulnérables, marginalisés ou exclus. Références spécifiques aux enfants handicapés ?				
Liens avec les cadres nationaux de programmation (BCP/PNUAD, DSRP) et autres approches sectorielles				
Législation et politiques				
Infrastructures matérielles, transport et installations				
Formation				

25 Cela suppose une coopération avec d'autres ministères ainsi qu'avec des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, et notamment avec le secteur privé.

<b>Indices d'inclusion</b>	<b>Analyse de la situation</b>  Quelle est la situation actuelle ?	<b>Buts des politiques, objectifs</b>  Quelles sont les mesures nécessaires ?	<b>Mise en oeuvre</b>  Comment les mesures seront-elles prises, et par qui <sup>25</sup> ?	<b>Suivi, évaluation</b>  Quelles informations faut-il collecter, comment saurez-vous ce qui a été fait ?
Activités				
Elaboration du curriculum				
Autres activités appuyant l'inclusion (ateliers, formations, campagnes de sensibilisation, matériels)				
Instruments et outils internationaux, etc. (Dans quelle mesure sont-ils reconnus ?)				
Collectivité et éducation non formelle (Quels sont les liens avec l'éducation formelle ?)				
Examens, évaluation (des élèves et des enseignants)				

## Objectifs de l'EPT

### Objectifs de l'Education Pour Tous

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
2. Faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
5. Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

### Objectifs du Millénaire pour le Développement

- Objectif 1 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim - réduire de moitié la proportion de la population dont le revenu est inférieur à 1 dollar par jour et qui souffre de la faim.
- Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous.
- Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes - égalité d'accès à l'enseignement primaire et post-primaire pour les filles.
- Objectif 4 : Réduire la mortalité infantile.
- Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle.
- Objectif 6 : Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies.

Objectif 7 : Assurer un environnement durable - réduire de moitié le pourcentage de la population qui n'a pas accès de façon durable à un approvisionnement en eau potable.

Objectif 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement - accroissement de l'aide, allègement renforcé de la dette, accès aux médicaments essentiels et bonne gouvernance.

## Références et autres textes utiles

- Ainscow, M. *Understanding the development of inclusive schools*, Edition Falmer, Londres, 1999. .
- Bernard, A. *l'Éducation pour tous et les enfants exclus*. L'Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000 - Etudes Thématiques, 2000).  
Sur l'Internet: [http://www2.unesco.org/wef/er-leadup/findings\\_excluded%20summary.shtm](http://www2.unesco.org/wef/er-leadup/findings_excluded%20summary.shtm)
- Chambers, R. *Who's reality counts? Putting the first last.*, Intermediate Technology Publications, Londres, 1997.
- Booth, T. et Ainscow, M. (dir.publ) *From Them To Us: An international study of inclusion in education*, Routledge, 1998. Traité, par le biais d'une série d'études de cas réalisées dans huit pays, de la question de savoir, par exemple, s'il peut exister une conception mondiale de l'éducation inclusive. Numéro ISDN : version reliée : 0-415-18739-7 ; version brochée : 0-415-13979-1
- Booth, T et Ainscow, M (version révisée en 2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE. Ce guide pratique est désormais utilisé dans différentes parties du monde. Il encourage la création d'écoles inclusives.  
*Cadre d'action de Dakar - l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Sur l'Internet: <http://www2.unesco.org/wef/enconf/dakframeng.shtm>
- Darnell, F. et Hoëm, A. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press, 1996.
- Rapport Mondial de suivi sur l'EPT : Éducation pour tous, l'exigence de qualité , 2005.
- Engebrigtsen, A. Frigjørende dialog - om frigjøringspedagogikk, Paulo Freire og utviklingsarbeid. Oslo, Norsk Fredskorpssambands Studiehefte, 1974.
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for pursuing diversity .Academie for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. Sur l'Internet : [http://www.aed.org/publications/pubs\\_inclusion.pdf](http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf)
- Freire, P. : *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris, 1970.
- Fullan, M. :*The New Meaning of Educational Change*. Londres, Cassell Educational Limited., 1999
- Giroux, H. *Pedagogy and the politics of hope* Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- Conseil sud-africain de la recherche en sciences humaines (HSCR) :*With Africa for Africa*. 2000. *Toward,s Quality Education for all*. Projet au titre d'un axe d'action. UNESCO. HSCR, 1999.
- Forum consultatif international sur l'Éducation Pour Tous. *Education pour tous, bilan à l'an 2000* : document statistique Edition UNESCO, Paris
- Forum consultatif international sur l'Education Pour Tous, bilan à l'an 2000 : synthèse globale, Éditions UNESCO, Paris
- McGregor, G. et Timm Vogelsberg, R. : *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. Université du Montana. Rural Institute on Disabilities, 1998.
- Meijer, C. :*Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves aux besoins spécifiques. Middelfart : Danemark, 1999.
- Meisjord, R. Mathisen, 2001, "Women's Views A qualitative case study of the impact of adult training on Women in South Africa",Oslo University College, Oslo, Norvège.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Department of Education: Pretoria.
- National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. Afrique du Sud : CTB Books.
- OECD - CERI (1999) *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris: OCDE.
- Susan J. Peters : *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*; établi pour le Groupe de la Banque mondiale sur le handicap et le développement, 2003.
- Supovitz, J. and Brennan R.: *Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests*. *Harvard Educational Review*. Vol. 67 N° 3 Automne, 1997..
- Theis, Joachim : *Rights-based Approach to Education*, Save the Children, Suède, 2003.
- Tomasevski, Katarina : *Education Denied. Costs and Remedies*. Zed Books Londres et New York, University Press, Dhaka, White Lotus Bangkok, David Philip, Le Cap, 2003.
- UNESCO (1985) *Aide aux élèves handicapés dans les écoles ordinaires : stratégies de formation des maîtres*.
- UNESCO (1990) *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*.  
Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous. UNESCO, Paris.
- UNESCO (1994) *Conférence mondiale de Salamague sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. UNESCO et Ministère de l'éducation, Espagne, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1998) *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission : l'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire. Éducation pour tous. Situations et tendances*, UNESCO. Paris.
- UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. Document de travail*. Dixième réunion du Comité directeur. UNESCO, Paris 30 Septembre - 1<sup>er</sup> Octobre 1998. Document non publié.
- UNESCO (1999b) *Des écoles accueillantes : les élèves handicapés dans les écoles ordinaires*. UNESCO, Paris.

- UNESCO (2001a) *Intégrer les exclus : vers la diversité dans l'éducation, l'exemple de la Roumanie*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2001b) *Intégrer les exclus : vers la diversité dans l'éducation, l'exemple de l'Ouganda*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2001c) *Dossier ouvert sur l'Éducation intégratrice*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2003) *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi et une vision, document de réflexion*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2004) *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. ISU.
- UNICEF (2003) *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*.
- Nations Unies (1989) *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York: Nations Unies.
- UNICEF (2004) *La situation des enfants dans le monde 2005*.

