

***Vaincre l'exclusion
par des approches intégratrices
dans l'éducation***

UN DÉFI & UNE VISION

Document de réflexion



***Vaincre l'exclusion
par des approches intégratrices
dans l'éducation***

UN DÉFI  UNE VISION

Document de réflexion

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



L'UNESCO tient à remercier M. TONY BOOTH de son importante contribution à l'élaboration conceptuelle du présent document. Nos remerciements vont également à M. JAMES LYNCH pour l'aide qu'il nous a apportée dans la rédaction des versions antérieures de ce document, ainsi qu'aux collègues, chercheurs et professionnels qui nous ont fait part de leurs réactions et observations aux différents stades de sa préparation.

© UNESCO 2003

Section de la petite enfance et de l'éducation intégratrice
Division de l'éducation de base

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France

Téléphone : 33-(0)1 45 68 10 00

Télécopie : 33-(0)1 45 68 56 27

Adresse électronique : ie@unesco.org

<http://www.unesco.org/education/inclusive>

Design : J. Gébara

CRÉAGRAPHIE, Paris 01 56582844, creag@noos.fr

Photo : Olav A. Saltbones © UNESCO

ED-2003/WS/63

Sommaire

I
Introduction
Page 3

II
Définir l'éducation intégratrice
Page 7

III
Le contexte de l'exclusion
Page 9

IV
Vaincre l'exclusion
par des approches intégratrices
dans l'éducation
Page 13

V
Quelques pas en avant
Page 21

VI
Conclusion:
l'éducation intégratrice et
l'éducation pour tous
Page 29

Références et autres textes utiles
Page 31



Introduction

La marginalisation, une menace pour la société

L'un des problèmes les plus graves auxquels le monde est confronté aujourd'hui est l'augmentation du nombre de personnes qui sont privées de toute possibilité de participation véritable à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leurs communautés. Dans de telles conditions, une société n'est ni efficace, ni sûre.

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990) a fixé l'objectif de l'éducation pour tous. L'UNESCO a œuvré, aux côtés d'autres organismes des Nations Unies et de plusieurs organisations non gouvernementales internationales et nationales, pour la réalisation de cet objectif – appuyant les efforts déployés au niveau des pays.

Malgré des progrès encourageants, on estime toujours que 113 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école (Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, 2000). Quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux vivent dans des pays à revenu faible ou intermédiaire et plus de 80 pour cent de ces enfants vivent en Afrique. Parmi ceux qui sont effectivement inscrits dans l'enseignement primaire, un grand nombre quittent l'école avant d'avoir achevé le cycle d'études primaires.

Les stratégies actuelles sont insuffisantes

Il est reconnu que les stratégies et les programmes actuellement mis en oeuvre sont généralement insuffisants ou inadaptés au regard des besoins des enfants et des jeunes qui sont exposés au risque de marginalisation ou d'exclusion. Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent

à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général (UNESCO, 1999a).

La nécessité urgente de répondre aux besoins des apprenants qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion en leur offrant des chances égales devant l'éducation a également été soulignée lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar en avril 2000 :

« Il reste, et la tâche n'est pas aisée, à faire en sorte que l'idée générale d'Éducation pour tous en tant que concept intégrateur soit traduite dans les politiques des gouvernements nationaux et organismes de financement. L'Éducation pour tous... doit prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades isolées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH/sida, de la faim, d'un mauvais état de santé ; et de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux... »

(Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, par. 19)

L'intégration – une approche novatrice de l'éducation

L'approche de l'éducation intégratrice vise à satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes, en particulier de ceux qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Le principe de l'éducation intégratrice a été adopté lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de Salamanque (UNESCO, 1994) et a été réaffirmé par le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000).

L'éducation intégratrice signifie que

*« ...l'école devrait accueillir **tous les enfants**, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent,*

les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.»

(Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, par. 3)

L'éducation intégratrice – une question de droit fondamental de l'être humain

La question essentielle qui réside au coeur de l'éducation intégratrice est le droit de l'homme à l'éducation, affirmé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1949. Tout aussi important est le droit de l'enfant d'être protégé contre toute forme de discrimination, énoncé à l'article 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). La conséquence logique de ce droit est que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation exempte de toute discrimination motivée par le handicap, l'origine ethnique, la religion, la langue, le sexe, les compétences, etc.

Si d'autres raisons humaines, économiques, sociales et politiques très importantes justifient la poursuite d'une politique et d'une approche d'éducation intégratrice, elle est aussi un moyen d'assurer l'épanouissement de l'individu et de construire des relations entre individus, groupes et pays. La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action (1994) proclament que :

« 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, art. 2)

Les défis pour nos sociétés

Les évolutions politiques générales qui vont dans le sens de la diversité culturelle et de l'extension de la démocratie ont renforcé le rôle que joue l'éducation dans l'apprentissage de la vie politique et encouragé une participation active des citoyens à la démocratie. Outre les talents individuels très variés des apprenants, l'éducation doit affronter la multiplicité des contextes culturels des groupes qui forment la société. L'éducation doit s'acquitter de la difficile mission de faire de la diversité une force constructive de nature à contribuer à la compréhension mutuelle entre individus et entre groupes. Toute politique de l'éduca-

tion doit être capable de relever les défis du pluralisme et de permettre à chacun de trouver sa place dans la communauté dont il est membre avant tout et dans le même temps de se voir donner les moyens de s'ouvrir aux autres communautés. La Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle rappelle que les politiques éducatives doivent être suffisamment diversifiées et conçues de manière à ne pas devenir une nouvelle cause d'exclusion sociale et que l'école doit encourager le désir de vivre ensemble. (UNESCO, 1996).

Le présent document reconnaît la valeur du concept plus large de «l'éducation de base». Cette vision élargie implique les orientations suivantes :

- universaliser l'accès et promouvoir l'équité
- mettre l'accent sur l'apprentissage
- élargir les moyens et le champ de l'éducation
- améliorer le contexte de l'apprentissage, et
- renforcer les partenariats (UNESCO, 1990).

C'est dans ce contexte que le présent document tente d'esquisser des approches intégratrices de l'éducation qui serviront de stratégie pour réaliser l'objectif de l'éducation pour tous. Il vise à élaborer un cadre d'action conceptuel et contextuel cohérent afin de donner accès à une éducation de base de qualité à tous les enfants et les jeunes, et d'indiquer les conséquences qui en découlent pour les systèmes éducatifs si l'on veut que ces besoins soient pris en compte et satisfaits dans le cadre de l'enseignement ordinaire, formel ou non formel.

Le document intitulé « *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation* » a été élaboré en concertation, consultation et collaboration étroites avec des fonctionnaires de l'UNESCO, des chercheurs et des spécialistes de différentes régions du monde. Il est destiné à servir de cadre à l'action menée par l'UNESCO pour développer l'intégration scolaire dans ses États membres, de même qu'à stimuler les initiatives et nourrir le débat.

|| | Définir l'éducation intégratrice

L'intégration est envisagée comme **un processus** qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation (Booth, 1996). Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants (UNESCO, 1994).

L'éducation intégratrice a vocation à fournir des réponses appropriées pour satisfaire les besoins d'apprentissage les plus variés dans des contextes éducatifs formels et non formels. Loin d'être une question marginale concernant les modalités d'intégration de certains apprenants dans l'enseignement ordinaire, l'éducation intégratrice est une approche qui s'attache à déterminer comment les systèmes éducatifs peuvent être transformés pour faire face à la diversité des apprenants. Elle vise à permettre aux enseignants comme aux apprenants à envisager la diversité avec confiance et à la considérer comme un défi et un enrichissement dans le contexte de l'apprentissage et non comme un problème.



Le contexte de l'exclusion

La pauvreté, l'origine ethnique, la religion, le handicap, le sexe et l'appartenance à un groupe minoritaire sont des facteurs qui peuvent limiter l'accès à l'éducation ou entraîner une marginalisation au sein de cette dernière. Toutefois, les conséquences culturelles, sociales et économiques précises de ces facteurs varient selon l'époque, le pays et le lieu.

Certaines des barrières qui existent dans le contexte sud-africain ont été analysées en 1996 (NCSNET et NCESS, 1997). D'autres pays et systèmes constateront peut-être qu'ils sont confrontés à certaines des barrières existant en Afrique du Sud, mais ils pourront observer aussi dans leur propre contexte d'autres facteurs qui sont plus importants et doivent être pris en considération. Cette analyse met en lumière l'ensemble des barrières pouvant exister dans un contexte donné :

Analyse des barrières à l'apprentissage et au développement en Afrique du Sud (NCSNET et NCESS, 1997)

Les inégalités sociales, le manque d'accès aux services de base et la pauvreté sont des facteurs qui rendent les enfants vulnérables, contribuent à l'échec de l'apprentissage et à l'exclusion. En Afrique du sud, les inégalités résultant de l'apartheid et le dénuement économique ont eu un impact considérable sur le système éducatif, et en particulier sur ceux des apprenants qui rencontrent des barrières sur le chemin de l'apprentissage. Nous décrivons brièvement ci-après les barrières existant au niveau du système, pour montrer comment ces barrières au niveau « macro » ont des répercussions sur les apprenants dans les écoles et autres centres d'apprentissage.



Problèmes rencontrés dans l'offre d'éducation et son organisation

- On ne sait pas exactement quel est le nombre d'apprenants exclus du système scolaire. Ce nombre comprend ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école et ceux qui l'ont abandonnée.
- Seule une faible proportion des apprenants déjà reconnus auparavant comme ayant des « besoins spéciaux » reçoivent un enseignement approprié dans des écoles ordinaires ou des structures spéciales.
- Il n'existe aucun soutien pour les apprenants qui sont en dehors du système.
- L'enseignement dispensé après le cycle d'études primaires est insuffisant pour faire face aux besoins. Les services en place et la répartition des ressources reflètent les inégalités héritées de l'apartheid.
- Les apprenants qui dans le passé se sont heurtés à des barrières dans leur apprentissage ont eu peu d'opportunités de poursuivre des études de troisième cycle.

Facteurs socio-économiques qui rendent les apprenants vulnérables

- Les insuffisances et les inégalités du système éducatif et sa contribution à l'échec de l'apprentissage sont particulièrement évidentes dans les régions ayant les services de base les moins développés, les plus touchées par le chômage et connaissant une pauvreté endémique.
- Un nombre considérable d'apprenants ont souffert de la violence et de la brutalité régnant dans la société.
- Le VIH-sida reste une menace pour un grand nombre d'apprenants.

Attitudes

- Les attitudes négatives à l'égard de ceux qui sont différents et la discrimination et les préjugés qui en résultent dans la société constituent un grave obstacle à l'apprentissage.

Contenu des programmes d'études

- Les programmes d'études n'ont pas réussi à répondre aux besoins d'une multiplicité d'apprenants. Par exemple, en 1996, dans la province de Mpumalanga on observait couramment des taux de redoublement élevés et 23% des apprenants noirs âgés de 15 à 19 ans n'avaient pas réussi

à entrer à l'école primaire. Ce pourcentage était de 1% pour les apprenants blancs.

Environnement

- La grande majorité des centres d'apprentissage sont de fait inaccessibles à de nombreux apprenants, surtout ceux qui souffrent de handicaps physiques. Dans les régions pauvres, rurales notamment, les centres d'apprentissage sont souvent inaccessibles principalement parce que les bâtiments sont délabrés ou mal entretenus. Ils sont insalubres et leur sécurité laisse à désirer pour tous les apprenants.

Langue et communication

- L'enseignement et l'apprentissage se font dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de nombreux apprenants sud-africains. Ce facteur défavorise cette catégorie d'apprenants et il est souvent à l'origine de graves problèmes linguistiques qui contribuent à l'échec de l'apprentissage. Les élèves qui apprennent dans une deuxième langue risquent particulièrement d'avoir des résultats médiocres, d'être victimes de discrimination et d'être privés de modèles de comportement et d'affinités culturelles avec leurs camarades.

Organisation et gestion du système éducatif

- En raison de la centralisation foncière du système éducatif, il subsiste des pratiques de contrôle restrictif qui freinent le changement et l'initiative. La responsabilité de prendre des décisions est généralement dévolue au niveau le plus élevé de la hiérarchie et les responsables de la gestion se préoccupent davantage de faire respecter le règlement par les employés que de garantir la qualité des services dispensés.

Une mise en valeur insuffisante et partielle des ressources humaines

- Les besoins de formation du personnel à tous les niveaux ne sont pas satisfaits de façon adéquate. Il existe peu de possibilités de formation et de perfectionnement, ou pas du tout, pour les conseillers intervenant auprès des communautés, en particulier des personnes ayant des apprenants à charge. La formation est généralement fragmentaire, non coordonnée, insuffisante, de qualité inégale et souvent mal adaptée aux besoins d'un pays en développement.



IV

Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation

Dans les pays du Nord, il est souvent difficile de s'orienter vers des approches plus intégratrices dans l'éducation en raison du poids des politiques et des pratiques traditionnelles héritées du passé, qui ont abouti à la mise en place d'un enseignement séparé ou spécifique pour les groupes reconnus comme « difficiles » ou « différents » ou conditionné par la fortune, la religion, etc. Cette situation influe sur les attitudes et les mentalités, en créant une résistance au changement. Dans les pays du Sud, la principale difficulté tient à la pénurie de ressources – écoles trop peu nombreuses ou structures inadaptées, manque d'enseignants et/ou pénurie de personnel qualifié, insuffisance des matériels pédagogiques et absence de soutien. La qualité de l'éducation est aussi très préoccupante : bien que de nombreux pays aient accompli des progrès louables vers la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous, cela a été fait au détriment de la qualité. Le défi à relever concerne moins l'adoption d'approches plus intégratrices dans l'éducation que l'éducation dans son ensemble, comme on peut le voir dans l'analyse de la situation en Afrique du Sud.

Toutes les barrières à l'apprentissage ne sont pas, ou ne peuvent pas être, le fait uniquement de l'éducation. Toutefois, au sein du système éducatif et des différents centres d'apprentissage¹ il existe un ensemble de facteurs responsables de l'exclusion auxquels on peut s'attaquer. Nous examinerons ci-après certains aspects des facteurs qui poussent à l'exclusion et comment on peut recourir à des approches intégratrices pour lutter contre ces forces d'exclusion. Certaines formes d'exclusion sont liées à l'accès, par exemple des frais de scolarité élevés que seuls les familles fortunées peuvent acquitter ou divers coûts indirects liés à l'éducation ; le fait que les écoles ne soient ouvertes qu'aux enfants

¹ L'expression « centre d'apprentissage » désigne tout un éventail de modalités éducatives tant dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle.

IV

VAINCRE
L'EXCLUSION
PAR
DES APPROCHES
INTÉGRATRICES
DANS
L'ÉDUCATION

issus d'un seul groupe ethnique ou religieux ; etc. Indépendamment des problèmes d'accès, des facteurs comme la qualité médiocre de l'enseignement, la mauvaise gestion des écoles ou le manque de pertinence des programmes d'études peuvent conduire à la marginalisation et à l'exclusion. Il est à noter que nous ne cherchons pas dans cet essai à dresser une liste exhaustive des barrières existantes et à donner une panoplie de solutions qui pourraient être appliquées dans un contexte donné, mais plutôt à illustrer les multiples barrières auxquelles les centres d'apprentissage sont confrontés et la manière dont certains d'entre eux se sont efforcés de les surmonter.

IV.1 Les politiques et les structures sont-elles des barrières?

Le Bilan de l'Éducation pour tous à l'an 2000 indique que la plupart des pays ont fait de l'accès universel à l'enseignement primaire l'objectif minimum de leurs politiques éducatives. Bien que des progrès aient été observés dans toutes les régions du monde, il existe des régions du monde et des régions dans certains pays qui n'ont enregistré que peu de progrès ou pas du tout, voire qui ont régressé. Il semble que, même si cet objectif a été universellement reconnu, il n'est pas universellement poursuivi avec le sérieux voulu ou en passe d'être atteint.

Dans certains pays, il peut encore exister des politiques qui donne aux autorités la possibilité de déclarer que certains enfants sont « impossibles à éduquer ». Généralement, les enfants visés sont des enfants présentant un handicap intellectuel sévère. Ces enfants peuvent bénéficier d'une prise en charge mais pas nécessairement de chances égales sur le plan éducatif. Dans d'autres pays, l'éducation de groupes spécifiques d'apprenants peut relever de la responsabilité d'une autre autorité que le ministère de l'éducation. Très souvent cela aboutit à une situation où ces apprenants ne sont pas censés suivre l'enseignement ordinaire et ne bénéficient donc pas de l'égalité des chances pour poursuivre leurs études ou trouver un emploi.

Dans bien des contextes, la façon dont les services éducatifs sont organisés contribue, malgré les bonnes intentions affichées, à la catégorisation et à la discrimination. Les modalités parallèles d'éducation sont devenues courantes dans beaucoup de pays, surtout dans le Nord. Il en a résulté la mise en place d'un système d'enseignement « ordinaire » qui n'a pas à s'occuper d'enfants qui pourraient remettre en question son orthodoxie, sa structure ou son fonctionnement et d'écoles et de classes spéciales réservées à des groupes particuliers d'élèves, par exemple ceux souffrant de handicaps, ceux issus de différents groupes ethniques, ceux qui ont un comportement difficile, etc. En outre, cette structure continue

souvent à offrir des «avantages spéciaux» aux enseignants qui travaillent dans ce domaine «spécialisé», comme de meilleurs salaires, la possibilité de partir en retraite plus tôt, des classes moins chargées, etc., qui entravent les efforts faits pour changer le fonctionnement du système.

Financement

Un thème qui revient constamment dans tous les rapports préparés pour le Bilan de l'EPT à l'an 2000 est celui de l'insuffisance des ressources disponibles pour satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux. Certains pays riches avancent eux aussi cet argument pour expliquer les inégalités existant dans les conditions et l'offre d'éducation. Il semble que les ressources sont toujours inférieures à la demande, de sorte que la question essentielle est celle des priorités.

On estime que pour réaliser l'éducation pour tous il faudra que les pays et les donateurs fournissent des ressources financières supplémentaires, d'un montant annuel de 8 milliards de dollars des États-Unis environ (Cadre d'action de Dakar, 2000). Indépendamment du fait que des ressources supplémentaires sont nécessaires, il est urgent de revoir les modalités selon lesquelles les ressources sont réparties et dépensées à l'intérieur du système. Par exemple, il est coûteux de continuer à appliquer des politiques qui conduisent à faire redoubler des apprenants en grand nombre. Dans certaines régions peu développées, il a été estimé que le coût de la déperdition d'effectifs pendant les premières années de scolarité représente 16 % des dépenses consacrées à l'éducation. Les ressources consacrées à un élève qui redouble sont des ressources qui auraient pu être utilisées pour permettre à un autre enfant d'entrer à l'école ou pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves déjà scolarisés (UNESCO, 1998).

Une étude des politiques d'intégration scolaire des apprenants présentant un handicap suivies dans dix-sept pays européens a montré que si les fonds ne sont pas attribués dans un but explicite d'intégration, celle-ci a peu de chances de devenir une réalité (Meijer, 1999).

L'étude intitulée «*Financing of Special Needs Education*» (Meijer, 1999) montre que les pays où il existe un modèle de financement direct des écoles spéciales (plus les écoles spéciales ont d'apprenants, plus elles ont de fonds) indiquent que ce modèle de financement peut entraîner une intégration moindre, davantage de catégorisation et des coûts plus élevés. L'établissement du budget en fonction du nombre d'apprenants semble aussi présenter des inconvénients manifestes. Dans certains cas, les écoles ordinaires sont

empressées d'avoir des élèves ayant des besoins spéciaux (et les budgets prévus pour eux), mais elles préfèrent avoir des apprenants (et leurs budgets) qui sont considérés comme « faciles à accueillir ».

L'étude conclut que les pays dont le système de financement est le plus favorable à l'éducation intégratrice sont des pays au système fortement décentralisé où les budgets destinés à financer la prise en charge des apprenants ayant des « besoins spéciaux » sont confiés à des institutions locales (municipalités, districts, groupes d'écoles) et où les fonds alloués sont calculés sur la base du nombre total d'inscriptions et d'autres indicateurs comparables.

Il est extrêmement difficile de calculer le coût de l'éducation des enfants qui sont actuellement exclus et/ou considérés comme ayant des « besoins spéciaux ». Selon certaines indications provenant de pays où existe un système d'enseignement parallèle (éducation spécialisée en milieu scolaire ordinaire), la fourniture de services aux enfants qui sont considérés comme ayant des « besoins spéciaux » revient deux à quatre fois plus cher que l'éducation dispensée aux enfants qui n'ont pas besoin de ces services. C'est l'éducation dans des établissements distincts, dans des écoles spéciales par exemple, qui coûte le plus cher, alors qu'en règle générale les établissements plus intégrateurs coûtent moins cher. Même si le coût de la prise en charge dans des établissements plus intégrateurs était plus élevé, il serait encore inférieur à celui de la prise en charge dans des établissements séparés (OCDE, 1999).

Le coût de l'éducation des enfants actuellement marginalisés et exclus ne devrait pas être le seul facteur considéré. Il conviendrait d'ajouter au total des coûts estimés les coûts sociaux et économiques à terme de l'exclusion si ces enfants ne sont pas éduqués.

IV.2 Améliorer la qualité de l'éducation

Le programme d'études – les problèmes qu'il pose et les possibilités d'intégration qu'il offre

Dans tout système éducatif, le programme d'études est l'un des principaux obstacles à la mise en place d'un système plus intégrateur ou l'un des principaux outils de nature à la faciliter.

Dans bien des contextes, le programme d'études est très complet et ambitieux ou bien il peut avoir été conçu au niveau central et être rigide, ce qui autorise peu de flexibilité pour l'adapter au niveau local

ou pour que les enseignants puissent expérimenter et essayer de nouvelles approches. Son contenu peut être éloigné de la réalité quotidienne des élèves et, de ce fait, inaccessible et peu motivant. Le programme d'études peut aussi être imprégné de sexisme et dégradant.

Il existe un corpus de plus en plus important de travaux de recherche consacrés à l'éducation intégratrice qui sont issus des activités menées dans un certain nombre d'écoles et d'autres centres d'apprentissage à travers le monde. On peut en dégager plusieurs éléments clés que doivent posséder les programmes d'études qui visent à développer une éducation plus intégratrice :

- des objectifs communs généraux définis pour tous, notamment les connaissances, les compétences et les valeurs à acquérir
- une structure souple qui permette de mieux répondre à la diversité et d'offrir des possibilités diverses sur le plan de la pratique et celui des performances en termes de contenu, de méthodes et de niveau de participation
- une évaluation fondée sur les progrès individuels
- la reconnaissance de la diversité culturelle, religieuse et linguistique des apprenants et
- la pertinence des contenus, des connaissances et des compétences par rapport au contexte des apprenants (UNESCO, 1999b).

Le programme d'études peut favoriser le développement d'environnements plus intégrateurs s'il laisse une marge de manoeuvre suffisante au centre d'apprentissage ou à l'enseignant pris individuellement pour procéder à des adaptations qui le rendront plus compréhensible dans le contexte local et pour l'apprenant pris individuellement :

■ En Ouganda, un programme d'études souple et culturellement adapté a été élaboré spécifiquement en faveur de populations semi-nomades qui élèvent du bétail dans un milieu écologiquement fragile dans le Nord-Est de l'Ouganda.

Le programme d'études national est sans lien avec leur mode de vie, leurs activités économiques, les contraintes environnementales et le contexte socio-politique, ce qui se traduit par des effectifs scolaires réduits et une résistance à l'égard de l'enseignement formel.

Le programme d'études remanié qui a été adopté a été conçu de manière à répondre aux besoins d'apprentissage et d'acquisition de compétences de ces enfants, en y intégrant systématiquement les connaissances et les compétences autochtones, les aptitudes requises dans la vie quotidienne par une population pastorale dans des domaines comme l'élevage,

la gestion de l'eau et des parcours, la protection de l'environnement, les systèmes d'alerte rapide et les pratiques culturelles positives. La manière dont sont conçus et élaborés les matériels d'apprentissage et d'enseignement ainsi que les modalités d'enseignement prennent en compte les besoins, les intérêts, les aspirations et le caractère unique de ces apprenants issus d'une population pastorale (UNESCO, 2001b).

■ Eric présente un handicap intellectuel et il fréquente une école ordinaire dans son quartier. Mme Comfort, l'enseignante de cours préparatoire d'Eric, est consciente que les aptitudes de chaque apprenant sont différentes. Elle met à profit sa connaissance de divers modes d'apprentissage pour imaginer des expériences pédagogiques qui tirent délibérément parti des aptitudes et des atouts de chaque élève :

- Les élèves du cours préparatoire de Mme Comfort sont allés à la fête foraine. Ils ont travaillé sur des notions liées à la « technologie » et on leur a demandé de trouver et de décrire des attractions qu'ils ont vues dans le parc. De retour en classe, après la discussion de groupe, les élèves ont décidé de décrire l'attraction que l'on appelle la grande roue. La description consiste en partie en une présentation d'un modèle de grande roue.
- Mme Comfort sait qu'Eric sait se servir de ciseaux (aptitude kinesthésique) ; elle veut qu'il apprenne à mesurer et à couper des morceaux de paille d'égale longueur (aptitude à raisonner). Stella et John pourront alors utiliser les morceaux de paille de longueur égale pour construire une maquette de grande roue (aptitude kinesthésique, aptitude créative et aptitude à raisonner). Mme Comfort donne un ensemble de tâches interdépendantes d'une complexité graduée qui éveillent l'attention de ses élèves et les stimulent. (UNESCO, 1999b).

Dans le cadre du programme d'études, la langue d'instruction peut poser des problèmes à tous les apprenants ou à certains d'entre eux. Dans de nombreux pays, la langue d'instruction n'est pas celle que les élèves parlent à la maison et utilisent dans leur communauté, ce qui est à l'origine de difficultés de compréhension pour beaucoup d'entre eux. Certains pays ont opté pour une seule langue d'instruction, qui peut ne pas être la langue maternelle d'une grande proportion des apprenants, mais qui est la langue commune du pays. D'autres pays ont rendu possible le choix entre plusieurs langues d'instruction.

L'appréciation et l'évaluation au service de l'intégration

Le redoublement est considéré dans la majorité des pays comme une solution pour les élèves en retard, bien que l'on ne dispose pas de preuve irréfutable qu'il en soit ainsi. On croit souvent que la réussite scolaire des enfants dépend avant tout de leurs aptitudes intellectuelles. Lorsqu'il s'agit d'apprenants issus de milieux défavorisés, leurs conditions de vie peuvent réduire leur motivation et leurs possibilités d'apprendre, quelles que puissent être leurs aptitudes intellectuelles. En outre, il se peut que la langue d'instruction défavorise les enfants, comme nous l'avons dit plus haut. Les apprenants qui ne sont pas en mesure de passer dans la classe supérieure avec leurs camarades peuvent se sentir dévalorisés et il sont susceptibles d'adopter des attitudes négatives à l'égard de l'éducation. Les redoublants risquent alors au bout du compte d'abandonner leurs études (UNESCO, 1998).

Bien qu'il soit admis que les examens basés sur les connaissances ont leurs faiblesses en termes tant de validité que de fiabilité, les tests normalisés classiques peuvent aussi avoir des effets défavorables, comme d'encourager l'accumulation et la restitution de connaissances et de compétences fragmentaires et sorties de leur contexte ; d'aboutir à un classement et à un tri entre les écoles et les élèves ; de limiter la portée du programme d'études car les enseignants axent leurs cours sur les informations, les formes et les modèles nécessaires pour réussir les tests ; et de renforcer les préjugés liés au sexe, à la race ou à l'origine ethnique et à la classe sociale (Supovitz et Brennan, 1997).

Pour qu'un programme d'études favorise l'intégration, il faut qu'il s'appuie sur un système d'appréciation, de contrôle des connaissances et d'évaluation souple et axé sur la réussite. L'évaluation des enfants tient de plus en plus compte des objectifs du programme d'études, de la culture et du vécu de l'enfant et de la façon dont le programme est conçu et enseigné :

Des approches intégratrices de l'appréciation et de l'évaluation

■ Dans un programme d'études basé sur les résultats, les progrès des élèves sont mesurés par référence aux résultats d'ensemble attendus de l'élève au terme de chaque processus d'apprentissage, par exemple les compétences, aptitudes et valeurs générales acquises. L'évaluation peut être continue de manière à pouvoir tirer des informations en retour de l'apprentissage des enfants et de l'aptitude des enseignants à choisir des méthodes d'enseignement appropriées, ainsi que

de la nécessité d'ajuster le rythme ou le style de l'enseignement. De cette manière, il est possible d'évaluer tous les apprenants sur la base de leurs propres résultats au lieu de les comparer aux autres apprenants. L'évaluation peut se faire souplement et au moment approprié lorsque l'apprenant a acquis de nouvelles connaissances, une nouvelle capacité ou compétence, voire de nouvelles attitudes et valeurs, lorsque l'enseignant a fini d'enseigner un contenu particulier et en situation d'enseignement ordinaire (National Department of Education, 1997).

■ **Un « dossier » d'évaluation**, par exemple, peut comprendre des travaux réalisés par les apprenants, comme leurs « meilleurs » travaux de fin d'année, divers travaux en cours, des parties de tests réussis, les diplômes qu'ils ont obtenus, les objectifs atteints, des exemples de travaux quotidiens, une auto-évaluation de la progression de l'apprentissage et des observations des enseignants. Des recherches ont montré que le poids des facteurs liés à l'équité, comme la race, l'origine ethnique, le sexe et la situation socioéconomique, est réduit de moitié environ lorsque l'évaluation est faite sur dossier par comparaison avec les tests normalisés. Toutefois, les différences entre garçons et filles s'accroissent au profit des filles dans l'évaluation sur dossier (Supovitz et Brennan, 1997).



Quelques pas en avant



Du point de vue de la pédagogie, du programme d'études, de l'organisation de l'enseignement ou du financement, l'éducation intégratrice n'ajoute pas beaucoup d'éléments nouveaux au programme en faveur de l'éducation, mais elle permet de comprendre pourquoi les systèmes d'enseignement et les programmes éducatifs ne parviennent pas à offrir une éducation à tous les apprenants. Elle s'efforce de rassembler dans un cadre unificateur tout ce que l'on sait sur l'éducation de qualité afin de favoriser la mise en place progressive de systèmes qui sont davantage attentifs à la diversité. En tant qu'approche stratégique, elle identifie les ressources existantes et les pratiques novatrices dans les contextes locaux, examine les barrières à l'apprentissage, spécifiquement du point de vue des groupes exposés au risque de marginalisation et d'exclusion.

Cette approche est de fait recommandée dans le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar :

« ... Afin d'attirer et de retenir les enfants des groupes défavorisés ou exclus, les systèmes d'éducation doivent pouvoir réagir de façon souple... Les systèmes éducatifs doivent être intégrateurs, aller à la rencontre des enfants non scolarisés et apporter une réponse souple aux situations et aux besoins de tous les apprenants... »

(L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs.

Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, par. 33)

L'exemple des barrières à l'apprentissage dans le contexte sud-africain (voir p. 9) a illustré la complexité des réalités quotidiennes que les systèmes éducatifs doivent prendre en compte. Il n'existe pas de solutions toutes faites ou de recettes faciles indiquant la marche à suivre pour

changer l'éducation. Toutefois, il existe des processus qui pourraient faciliter la mise en place de systèmes éducatifs plus intégrateurs :

V.1 Surmonter les barrières existant au sein des centres d'apprentissage

Les centres d'apprentissage sont confrontés à des questions qui mériteraient d'être examinées de manière plus approfondie si l'on veut encourager l'adoption d'approches intégratrices dans l'éducation. Les idées présentées ci-dessous (Ainscow, 1999, Fine, 2000, UNESCO, 2000) s'inspirent d'expériences de travail de recherche réalisées dans un certain nombre de pays.

Vaincre l'exclusion
par des approches
intégratrices
dans l'éducation

UN DÉFI
UNE VISION

Document
de réflexion

■ Les efforts d'intégration sont considérés comme faisant partie intégrante de la mission du centre.

Le processus de changement doit être un moyen mis en oeuvre pour atteindre les objectifs fixés. Adopter des manières de penser et de travailler plus intégratrices n'est pas un projet mais un processus.

Dans les centres d'apprentissage, il existe des facteurs tenant davantage à la « résistance au changement » en général qui sont susceptibles d'entraver le processus de développement. Si l'objectif de l'intégration n'est pas lié à la mission du centre d'apprentissage, ou du système éducatif au sens large, les protagonistes risquent de ne pas être disposés à consacrer leur temps à un processus qui ne semble pas contribuer au développement en général. Des difficultés peuvent également surgir pour rallier l'adhésion de tous les groupes concernés si le processus d'intégration est considéré comme profitable seulement à certains groupes, par exemple les apprenants présentant un handicap ou une minorité ethnique donnée (Fine, 2000).

■ Les responsables manifestent un ferme soutien.

Si les responsables montrent qu'ils soutiennent fermement le processus de changement, les enseignants, les autres catégories de personnel et la communauté sont plus susceptibles de consacrer au processus le temps et les ressources nécessaires.

■ L'accès physique et l'environnement d'apprentissage

peuvent constituer des barrières à l'apprentissage et à la participation. Indépendamment de facteurs comme l'éloignement ou les dangers que présentent les routes, les centres d'apprentissage peuvent être inaccessibles aux

apprenants qui ont des difficultés à se déplacer. De simples rampes et des aménagements à l'intérieur de la salle de classe peuvent aisément améliorer la situation. De plus, l'environnement physique des centres d'apprentissage, comme la conception des bâtiments, l'accès à l'eau, l'électricité et les latrines/l'évacuation des eaux usées, soit rendra possible, soit limitera tant la participation des élèves que les diverses activités d'apprentissage en classe et à l'extérieur.

Les écoles peuvent provoquer l'exclusion lorsqu'elles ne sont pas capables de maîtriser la violence, les brimades et les brutalités qui se produisent entre les apprenants, entre les apprenants et les enseignants et entre les différents membres du personnel de l'école. Les personnes qui ont la charge d'un enfant ne l'enverront probablement pas dans un centre d'apprentissage qui ne leur paraît pas sûr et on ne peut attendre des apprenants et des enseignants qu'ils travaillent dans un tel environnement.

■ **Le soutien des enseignants** est un levier essentiel pour la mise en place de centres d'apprentissage plus intégrateurs. Ce soutien peut revêtir de nombreuses formes :

- **Utiliser les ressources disponibles pour appuyer l'apprentissage.** La meilleure utilisation des ressources est l'élément clé du processus d'intégration. Ainsi, on peut essayer de trouver de nouvelles méthodes de travail qui utilisent mieux l'énergie humaine grâce à une coopération plus étroite entre les enseignants, le personnel d'accompagnement, les personnes responsables des enfants et les apprenants eux-mêmes. Des observations concluantes montrent également qu'une meilleure utilisation de la coopération entre enfants peut aider à mettre en place une éducation plus intégratrice selon des modalités qui amélioreront les conditions pour tous les apprenants. Le manque de matériels d'enseignement/apprentissage et d'informations imprimées sur divers supports pour les enseignants et les apprenants peut nuire à la qualité de l'enseignement. Les enseignants ont besoin pour les aider dans leur travail d'informations et de documentation de base afin de pouvoir préparer leurs leçons et mettre à jour leurs propres connaissances. De même, des matériels d'enseignement/apprentissage produits sur place peuvent considérablement améliorer la qualité du processus d'apprentissage et d'enseignement et être une source de satisfaction en raison du travail accompli pour les apprenants et les enseignants.



■ Les processus d'enseignement/apprentissage

manquent souvent de la souplesse requise pour prendre en compte les divers intérêts et aptitudes d'une population d'apprenants hétérogène. Dans bien des contextes, l'instruction et l'apprentissage sont basés en grande partie sur l'apprentissage par coeur, la lecture méticuleuse des manuels et la copie. Il n'est pas surprenant que les élèves les plus capables ne soient pas suffisamment stimulés et que les moins favorisés ne soient pas mieux aidés.

- **Utiliser d'abord les pratiques et les connaissances existantes.** Des observations faites dans tous les pays donnent à penser que les centres d'apprentissage ont à leur disposition plus de savoirs qu'ils n'en utilisent. L'objectif principal doit être de mieux utiliser l'expertise et la créativité existant dans tout contexte éducatif. Il semble nécessaire à cette fin de travailler aux côtés des enseignants dans les centres d'apprentissage afin de les aider à concevoir de nouvelles méthodes d'analyse de leurs pratiques. En outre, lors de l'analyse des pratiques en vigueur, il faut aussi s'interroger pour déterminer si certains aspects de ces pratiques ne constituent pas eux-mêmes des barrières à la participation.
- **Envisager les différences comme des possibilités d'apprentissage.** L'adaptation des modalités existantes semble requérir un processus d'improvisation au cours duquel les enseignants sont à l'écoute des apprenants dont les réactions s'expriment de diverses manières. Ceux qui s'accommodent mal des modalités existantes créent en quelque sorte la « surprise », autrement dit leurs réactions incitent à poursuivre le processus d'improvisation. Celui-ci suppose d'envisager les différences de manière plus positive. Il exige aussi de la part des professionnels une bonne confiance en soi qui peut être acquise grâce à une formation et une pratique continues.

■ **Faire participer les communautés.** Les centres d'apprentissage sont souvent isolés des familles et des communautés qu'ils sont censés servir, voire en conflit avec elles (Bernard, 2000). C'est pourquoi on considère de plus en plus qu'il est essentiel de travailler en partenariat avec les personnes responsables des enfants pour assurer de manière efficace et efficiente des services éducatifs de qualité.

Une approche intégratrice de l'éducation reconnaît que les personnes qui s'occupent des enfants et la communauté ont une véritable contribution à apporter, qu'elles peuvent contribuer à l'apprentissage de ces derniers et qu'elles ont le droit d'être associées au processus de prise de décision.

On observe cependant que les personnes qui participent à l'éducation de leurs enfants ont souvent davantage de

ressources que les autres. Il est donc très difficile d'amener les familles des élèves les plus marginalisés à s'impliquer. Investir dans l'éducation des adultes en faveur des personnes qui s'occupent d'enfants pourrait les encourager à participer à la vie autour du centre d'apprentissage et à suivre l'éducation de leurs enfants. Le centre d'apprentissage pourrait aussi s'efforcer de veiller à ce que les informations données aux parents sur l'éducation de leurs enfants le soient dans une langue qu'ils comprennent et avec un vocabulaire qui leur est accessible (UNESCO, 2001c).

V.2 Le rôle de la formation du personnel de l'éducation

Il a été démontré que les attitudes positives des enseignants à l'égard de l'intégration sont largement conditionnées par l'expérience de la prise en charge d'apprenants qui sont considérés comme « difficiles » ; la formation des enseignants ; l'existence d'un soutien ; la taille des classes et la charge de travail. En Roumanie, une étude récente (2001a) a révélé que les attitudes négatives des enseignants et des adultes constituent la principale barrière à l'intégration – les enfants n'ont pas de préjugés si les adultes ne leur donnent pas l'exemple.

Dans le domaine de la formation des enseignants de nombreux défis attendent les systèmes qui s'orientent vers l'éducation intégratrice. En règle générale, le niveau des spécialistes et leur formation sont relativement élevés, dans les milieux où l'on en trouve, mais le niveau des enseignants « ordinaires » ne l'est pas. Un facteur qui affecte tant la formation initiale que la formation en cours d'emploi dans les instituts pédagogiques est que les formateurs d'enseignants n'ont pas l'expérience et les compétences requises pour travailler dans des contextes intégrateurs. Qui plus est, la formation des enseignants est souvent considérée comme ayant pour but principal de développer les connaissances et les compétences, tandis que la question des attitudes et des valeurs est jugée moins importante.

Pour préparer un corps d'enseignants bien qualifiés pour mettre en oeuvre l'éducation intégratrice, il faudrait :

- Concevoir des programmes de formation à long terme qui prennent en compte tous les acteurs concernés et les différents modèles requis pour répondre aux différents besoins ;
- Organiser des activités de formation s'adressant tant aux enseignants ordinaires qu'aux spécialistes afin qu'ils partagent la même approche et soient en mesure de travailler en partenariat ;



- Parler des rapports entre la théorie et la pratique et ménager des temps de réflexion dans toutes les actions de formation ;
- Partir des besoins ressentis par les enseignants eux-mêmes ;
- Faire bénéficier l'école dans son ensemble des activités de formation, tout en continuant à appliquer une panoplie de stratégies et de modèles pour atteindre différents objectifs et satisfaire différents besoins ;
- Encourager l'épanouissement de l'individu, créer des opportunités pour la constitution de réseaux entre enseignants, écoles et communautés ; et
- Encourager les enseignants eux-mêmes à élaborer de nouveaux matériels d'enseignement (UNESCO, 2001c).

Pour mettre en place un système éducatif plus intégrateur, il faut aussi assurer la formation et le recyclage de toutes les catégories de personnel de l'éducation. Le programme d'études, les procédures de contrôle des connaissances et d'évaluation, les services de soutien, les mécanismes de financement et les cadres administratifs communs doivent être ajustés pour faciliter cette mise en place. C'est pourquoi il faut expliquer le principe de l'intégration et ses incidences sur le système à ses différents niveaux aux administrateurs et gestionnaires de l'éducation relevant des ministères de l'éducation, aux administrations locales, aux services de district, aux organisations bénévoles, aux ONG, etc.

Dans de nombreux pays, il faut en outre encourager les membres de groupes marginalisés, par exemple de groupes ethniques minoritaires, ceux issus de groupes économiquement défavorisés, les personnes handicapées et – selon les significations culturelles de la notion d'identité sexuelle – les hommes ou les femmes à entrer dans l'enseignement ou dans les autres professions du secteur de l'éducation. Ils pourront ainsi servir de modèles aux apprenants exposés au risque de marginalisation et enrichir le système éducatif dans son ensemble en le faisant bénéficier de leur propre bagage personnel et social.

Comme nous l'avons déjà fait valoir, la formation seule ne suffit pas. Bien que la formation des personnels de l'éducation soit susceptible de favoriser l'adoption d'approches plus intégratrices dans l'éducation, la réalité dans les centres d'apprentissage est souvent différente. Il est donc essentiel d'articuler la formation du personnel avec le développement des écoles et autres centres d'apprentissage pour leur permettre de changer leurs méthodes de travail.

V.3 Constituer un soutien

Etant donné que l'éducation intégratrice a pour but d'offrir à tous les apprenants des opportunités pour réussir leur apprentissage, tout un ensemble de ressources – matériels pédagogiques, matériel spécialisé, personnel d'appoint, approches éducatives ou autres apprenants – peut constituer un soutien dans l'entreprise éducative. Le terme « soutien » désigne toutes ces ressources, mais il renvoie en particulier aux ressources autres que celles que l'enseignant peut fournir seul.

La première chose à faire pour constituer un soutien efficace est de mobiliser les ressources déjà présentes dans les centres d'apprentissage ou autour d'eux (voir ce qui a été dit plus haut). En outre, il faut développer le soutien à l'intérieur des centres d'apprentissage, par exemple en investissant dans le développement de compétences techniques supplémentaires. Dans certains cas on peut aussi avoir besoin de structures de soutien externes, telles des équipes itinérantes d'enseignants spécialisés dans les questions d'orientation, la gestion des comportements, les méthodes pédagogiques, le handicap, la sociolinguistique ou les questions multiculturelles, etc.

Il importe au plus haut point lors de la constitution de ce soutien de continuer à donner la priorité au maintien de tous les apprenants dans des écoles ordinaires et d'autres centres d'apprentissage dans leurs communautés d'origine.

V.4 La transition vers l'éducation intégratrice

La transition vers l'éducation intégratrice n'est pas seulement une réforme technique ou organisationnelle mais aussi une évolution dans une direction manifestement conceptuelle. Les pays doivent définir un ensemble de principes d'intégration et plus concrètement les modalités qui orienteront le processus de transition par référence à ces principes. Les principes de l'intégration, qui sont énoncés dans des déclarations internationales, doivent être interprétés dans le contexte de chaque pays pris individuellement.

Dans les pays très développés du Nord, la priorité a été de faire disparaître le système de ségrégation dans l'éducation. Dans les pays moins développés, l'objectif prioritaire a davantage consisté en général à intégrer dans l'éducation de base un ensemble de groupes marginalisés. De nombreux pays ont jugé utile de formuler explicitement les principes qui guident leur propre transition vers l'intégration. Les déclarations de principes adoptées à l'échelon gouvernemental ont permis d'ouvrir un débat sur l'intégration et d'amorcer le processus de



recherche d'un consensus. L'impact de ces déclarations a été renforcé dans les cas où elles ont été incorporées à la législation.

V.5 Articuler l'intégration avec des réformes plus larges

L'intégration dans l'éducation a peu de chances de faire des progrès si des efforts concertés ne sont pas menés au niveau national pour encourager les initiatives dans l'enseignement ordinaire. L'intégration peut être articulée avec une réforme du système dans son ensemble : en Angleterre, en Afrique du Sud et en Espagne l'éducation intégratrice a été au centre d'une réforme plus vaste qui avait pour but d'améliorer l'efficacité du système. L'intégration a été considérée dans ces pays comme un préalable essentiel pour assurer une éducation de qualité à tous ; cet aspect est important si l'on veut éviter que l'intégration ne soit considérée comme une affaire qui ne concerne pas la majorité de la population. Comme nous l'avons fait valoir tout au long de ce document, l'éducation intégratrice n'est pas une modalité qui se greffe sur l'enseignement ordinaire ou une branche qui en est distincte, mais une autre façon d'envisager le développement de l'éducation et de répondre à la diversité des besoins des apprenants. Elle est donc étroitement liée à l'objectif de l'éducation pour tous et c'est une conception qui pourrait être adoptée pour guider les plans nationaux en faveur de l'EPT.

L'intégration peut être rattachée à la réforme du statut des personnes handicapées et d'autres groupes marginalisés. Par exemple, au Chili, l'intégration s'inscrit dans le cadre de la «Loi sur l'insertion sociale des personnes handicapées». Au Brésil, l'intégration va de pair avec les efforts de lutte contre la pauvreté, l'analphabétisme et la marginalisation. L'intégration peut aussi être liée aux réformes démocratiques fondamentales. Dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, au Chili et en Afrique du Sud, il n'est pas possible de dissocier le mouvement en faveur de l'intégration d'un effort beaucoup plus ambitieux de construction de la démocratie. Le mouvement en faveur de l'éducation peut s'appuyer sur les valeurs, les forces vives et la dynamique qui sont à la base de cette restructuration politique et sociale.

Conclusion : l'éducation intégratrice et l'éducation pour tous

À Dakar, l'UNESCO a été invitée à assumer le rôle de chef de file du mouvement de l'Éducation pour tous en rassemblant les forces de la communauté internationale pour tenir les engagements de Dakar. L'UNESCO a également été priée de rationaliser ses propres activités et de guider la réflexion pour mieux relever le défi de l'éducation pour tous.

Le Cadre de Dakar prend acte des grandes conférences qui ont été consacrées à l'éducation au cours des années 90, comme la Conférence mondiale de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux (1994, Salamanque, Espagne), et il invite instamment la communauté internationale à continuer à oeuvrer pour atteindre les objectifs fixés à Dakar (Cadre d'action de Dakar, par. 4). Le «Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar» décrit la vision plus large de l'éducation pour tous qui doit être adoptée pour atteindre ces objectifs, en insistant particulièrement sur les apprenants qui sont les plus exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Le Cadre d'action de Dakar fait donc clairement de l'éducation intégratrice l'une des principales stratégies à mettre en oeuvre pour s'attaquer à la question de la marginalisation et de l'exclusion.

L'adoption d'approches intégratrices dans l'éducation est un impératif pour l'UNESCO. L'intégration doit être la conception fondamentale qui sous-tend l'ensemble du programme de l'Organisation afin que l'objectif de «l'Éducation pour tous» puisse être réalisé. Elle devrait donc être le principe directeur des travaux de développement menés avec les gouvernements pour atteindre cet objectif.

■ La réponse de l'UNESCO

Dans le discours qu'il a prononcé devant le Conseil exécutif à sa 160^{ème} session, le Directeur général de l'UNESCO a insisté sur la nécessité de faire en sorte que les besoins spéciaux et urgents des groupes marginalisés et exclus fassent partie intégrante de toutes les actions de programme de l'UNESCO afin que l'Organisation puisse apporter une contribution plus efficace.

Les actions entreprises par l'UNESCO pour promouvoir les approches intégratrices dans l'éducation viseront à :

- 1) élaborer une approche holistique de l'éducation qui garantisse que les préoccupations des groupes marginalisés et exclus sont prises en compte dans toutes les activités relatives à l'éducation, et coopérer pour réduire les chevauchements et un morcellement stériles
- 2) développer les capacités nationales d'élaboration des politiques et de gestion du système en vue d'appuyer les diverses stratégies en faveur de l'éducation intégratrice, et
- 3) mettre en avant les préoccupations des groupes qui sont actuellement marginalisés et exclus.

Compte tenu de ce qui précède, les efforts seront axés sur les objectifs suivants :

- Faire en sorte que les activités dans le domaine de l'éducation recouvrent un vaste champ qui prenne en compte les besoins des groupes actuellement marginalisés et exclus
- Elaborer des approches, des politiques et des stratégies ayant trait à la diversité dans l'éducation
- Mettre au point des indicateurs précis concernant l'intégration et fournir un soutien pour renforcer les capacités nationales permettant d'élaborer des indicateurs et d'utiliser des données diverses pour formuler des stratégies et des activités
- Rassembler et diffuser des informations et des idées et stimuler le dialogue au sujet de la diversité des besoins de ceux qui sont encore privés de leur droit à l'éducation de fait de l'exclusion et de la marginalisation.

Références et autres textes utiles

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. Londres : Falmer.
- Bernard, A. (2000) *L'éducation pour tous et les enfants exclus*. Bilan de l'éducation pour tous 2000. Etudes thématiques. Sur Internet : http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings_excluded%20summary.shtm
- Booth, T. (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1: pp: 87-99.
- Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*.
Sur Internet : <http://www2.unesco.org/wef/fr-conf/dakframFre.shtm>
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. Sur Internet : http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf
- Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (2000) *Document statistique. Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000*. Paris : Editions UNESCO
- Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (2000). *Synthèse globale. Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000*. Paris : Editions UNESCO
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- McGregor, G. et Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Danemark.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) et 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.

- Nations Unies (1989) *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : Nations Unies.
- OCDE – CERI (1999) *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris : OCDE.
- Supovitz, J. et Brennan R. (1997) 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 No.3 automne.
- UNESCO (1985) *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*.
- 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. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1994) *La Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. UNESCO et Ministère de l'éducation, Espagne. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1998) *Occasions perdues, quand l'école faillit à sa mission. Education pour tous : situation et tendances*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. Document de travail*. Dixième réunion du Comité directeur. UNESCO Paris, 30 septembre - 1^{er} octobre 1998. Document non publié.
- UNESCO (1999b) *Des écoles accueillantes. Les élèves handicapés dans les écoles ordinaires*. Paris : UNESCO
- UNESCO (2001a) *Intégrer les exclus : vers la diversité dans l'éducation. L'exemple de la Roumanie*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2001b) *Intégrer les exclus : vers la diversité dans l'éducation. L'exemple de l'Ouganda*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2003c) *Dossier sur l'éducation intégratrice*. Paris : UNESCO.