

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

**CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION**

Quarante-huitième session

Centre international de conférences, Genève  
25-28 novembre 2008

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



**PRESENTATION GENERALE DE LA 48e SESSION DE LA CIE**



## CADRE INSTITUTIONNEL

La 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), organisée par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), se tiendra à Genève du 25 au 28 novembre 2008 sur le thème « *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* ».

Dans sa lettre d'invitation, le Directeur général de l'UNESCO souligne que le thème de cette session est étroitement lié à l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), ainsi que des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT). Il rappelle que le Groupe à haut niveau sur l'EPT, réuni à Dakar en décembre 2007 a réaffirmé le fait que : « *La réalisation des objectifs de l'EPT implique que l'on atteigne ces enfants, jeunes et adultes, spécialement les jeunes filles et les femmes, qui ont été jusqu'à présent exclus des possibilités de l'éducation de base* ». Il conclut par ailleurs qu'« *une éducation de qualité est, par conséquent, une éducation pour l'inclusion, du fait qu'elle vise à assurer la pleine participation de tous les apprenants, indépendamment de leur sexe, de leur statut économique ou social, de leur ethnie ou de leur race, de leur situation géographique, de leurs besoins spéciaux d'apprentissage, de leur âge et de leur religion* ».

Concevoir et mettre en œuvre des politiques visant réellement une « éducation pour l'inclusion » requiert des efforts importants partout dans le monde et représente souvent un véritable défi. Les Ministres de l'éducation et les autres acteurs du système éducatif peuvent néanmoins fonder leur action sur un certain nombre de cadres juridiques internationaux plus ou moins récents. En voici les principaux jalons<sup>1</sup> :

- 1948 : La *Déclaration universelle des droits de l'homme* assure le droit à une éducation élémentaire et gratuite pour tous les enfants (article 26) ;
- 1960 : la Convention de l'UNESCO pour la lutte contre la discrimination dans l'éducation ;
- 1989 : La *Déclaration des droits de l'enfant* assure, en plus, le droit de tous les enfants à recevoir une éducation sans discrimination, quel qu'en soit le motif ;
- 1990 : la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (Jomtien) renforce la conception d'une éducation de base pour tous, qui réponde aux besoins éducatifs fondamentaux ;
- 1993 : Les *Règles Universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* énoncent non seulement l'égalité des droits à l'éducation de tous les enfants, jeunes et adultes handicapés, mais déclarent également que l'éducation devrait être dispensée « dans un cadre intégré » et « dans le cadre des structures ordinaires d'enseignement » ;
- 1994 : La *Déclaration de Salamanque et le Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux* stipulent (§ 3) que « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif 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 » ;
- 2000 : Le *Cadre d'Action du Forum mondial sur l'éducation* (Dakar) et les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* demandent de faire en sorte que, d'ici à 2015, l'on atteigne la scolarisation primaire universelle ; l'accent est mis également sur les groupes marginalisés et les filles ;
- 2001 : l'UNESCO lance un *Programme phare de l'EPT* consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : Vers l'inclusion ;
- 2006 : Le 13 décembre, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* dont l'article 24 est spécifiquement consacré à l'éducation (absence de discrimination égalité des chances ; insertion scolaire à tous les niveaux ; enseignement primaire inclusif ; offre, tout au long de la vie, de possibilités d'éducation orientées vers le plein épanouissement humain, la dignité et l'estime de soi, le respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ; l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées ; leur participation effective à une société libre, dans la perspective d'une pleine intégration, etc.).

Il apparaît ainsi que, même si le concept peut sembler très actuel et même nouveau, cela fait plusieurs décennies que la communauté internationale s'est dotée d'instruments juridiques importants qui, en insistant sur le droit de TOUS les enfants à bénéficier d'une éducation sans discrimination, sous-tendent - implicitement ou explicitement - la conception de l' « éducation pour l'inclusion ».

<sup>1</sup> Voir UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation pour Tous*, Paris, 2006, pp. 12-14.

*« La réalisation du droit à l'éducation représente le fondement nécessaire sur lequel construire une société véritablement inclusive, dont tous les membres apprennent ensemble et participent sur un pied d'égalité. Pourtant, à ce jour, plus de 77 millions d'enfants ne sont pas scolarisés et plus de 781 millions d'adultes sont analphabètes. Cette exclusion est particulièrement aiguë parmi les personnes handicapées. Environ 97% des adultes handicapés sont dépourvus des compétences de base en lecture et écriture. Dans les pays en développement, le nombre d'enfants handicapés scolarisés oscille de moins de 1% à 5%. Il est évident que pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous et les OMD, il nous faudra tenir compte des besoins spéciaux des quelque 650 millions de personnes handicapées, soit 10% de la population mondiale. En plus des personnes qui se voient refuser l'accès à l'éducation, d'innombrables autres élèves sont marginalisés à l'intérieur même du système scolaire. Dans ce cas, les aspirations éducatives demeurent souvent bloquées par des modèles traditionnels d'apprentissage qui ne répondent pas aux besoins de notre monde en rapide mutation. Assurer une éducation de qualité pour tous demeure l'un des enjeux les plus ambitieux de notre époque. Pourtant, avec des législations et des politiques efficaces, il est possible de créer un monde d'inclusion. La sensibilisation nous fera avancer dans cette direction. [...] Nous travaillons donc dans les deux sens : favoriser une prise de conscience et définir des politiques efficaces en faveur d'un monde pour l'inclusion. Il est de notre responsabilité commune de transformer ces rêves, ces visions et cet engagement en une réalité tangible. »*

Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO, mai 2007

## INTRODUCTION GENERALE

Choisir le thème d'une conférence ministérielle qui réunit des représentants du monde entier est toujours un exercice difficile. Il faut en effet trouver un sujet d'intérêt suffisamment crucial et actuel, qui fasse l'objet de larges préoccupations au niveau mondial<sup>2</sup>, qui puisse provoquer des débats enrichissants, qui suscite une prise de conscience, qui ouvre de nouvelles pistes de réflexion et qui soit stimulant pour orienter l'action politique et progresser au sein des Etats membres. En proposant comme thème de cette 48<sup>e</sup> session de la CIE : « **L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir** », le Conseil du BIE, le Conseil exécutif et la Conférence générale de l'UNESCO ont souhaité transmettre à la communauté éducative mondiale un double message. Celui-ci ne constitue pas une interrogation mais une certitude : d'une part, un monde, des sociétés et des systèmes éducatifs marqués, comme c'est encore le cas actuellement, par de nombreuses formes d'exclusion ne sont ni admissibles ni viables ; d'autre part, face à ces problématiques, s'il existe des réponses et des solutions qui sont du présent ou du passé, elles ne peuvent plus être celles de l'avenir et requièrent un véritable « changement de paradigme », de conception et de vision à long terme afin d'élaborer et de mettre en œuvre de nouvelles politiques.

Il s'agit donc d'un thème ambitieux car il offre l'occasion d'envisager des changements en profondeur au sein des systèmes éducatifs mais, malgré sa richesse, il présente certains risques. N'est-il pas illusoire d'imaginer trouver un langage commun, forger un consensus mondial et construire des perspectives communes d'amélioration des politiques entre 193 Etats membres, alors que les situations sont tellement diverses ? L'on sait par

---

<sup>2</sup> Une dizaine de séminaires régionaux ont été organisés par le BIE, dans le cadre de la Communauté de pratique des responsables du curriculum, en vue de la préparation de la CIE, ont permis de prendre la mesure de ces préoccupations. Les documents et rapports de ces réunions sont accessibles en ligne sur le site Internet du BIE : [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

exemple, que, dans les pays en développement, plus de 90% des enfants et des jeunes handicapés n'ont pas accès à l'éducation et qu'ils sont souvent, selon la terminologie de l'UNICEF, des « enfants invisibles »... Alors que, dans de nombreux pays, la politique d'intégration des handicapés dans des classes normales fait l'objet, après plusieurs décennies de pratique, d'une remise en question, cette même politique n'a jamais été appliquée ou même envisagée dans de très nombreux autres endroits du monde... Est-il possible d'avancer, en se fondant sur les cadres juridiques internationaux résumés dans l'encadré introductif de ce document, alors que l'on sait que « *la ratification des traités internationaux implique que les gouvernements transposent leurs dispositions dans la législation nationale et appliquent cette législation. Toutefois, sur un total de 173 pays qui ont récemment présenté des rapports, 38 (1 sur 5) n'ont pas, dans leur constitution, de disposition prévoyant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, et cette proportion atteint 1 sur 3 si l'on exclut l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale* »<sup>3</sup>... Face au défi de la construction d'une société véritablement inclusive, les ministres de l'éducation, malgré leur volonté politique, disposent-ils réellement d'un pouvoir suffisant et des moyens techniques pour faire évoluer les choses ? Est-il possible de dépasser les simples discours bien-pensants et les déclarations d'intention ?

Il reste que « *la connaissance et l'éducation sont considérées de plus en plus comme des facteurs clés du développement durable et de la croissance économique. Les ministres de l'éducation de près de 100 pays qui ont participé à la table ronde sur l'éducation et le développement économique, organisée à Paris les 19 et 20 octobre 2007 à l'occasion de la 34<sup>e</sup> session de la Conférence générale de l'UNESCO, ont confirmé leur engagement en faveur d'une éducation de qualité comme un droit pour tous, **une éducation pour l'inclusion**<sup>4</sup>, qui favorise l'équité et l'égalité entre les sexes, et qui soit un instrument de stabilité sociale, de paix et de règlement des conflits* »<sup>5</sup>.

Dans le cadre de son mandat, l'UNESCO a pour mission de soutenir les efforts des Etats membres pour assurer l'éducation de tous les citoyens mais particulièrement de ceux qui sont marginalisés ou exclus du système, afin de mettre fin à leur discrimination en termes d'accès, de participation active et de réussite à tous les niveaux de l'éducation. Une conférence internationale, telle que celle qui réunira les représentants du monde entier en novembre 2008 à Genève, prend tout son sens lorsque les situations sont différentes, les avis divergents et qu'il s'agit de construire ensemble de nouvelles perspectives, basées sur une analyse honnête et lucide des situations, sur les échanges et le partage des expériences et sur la volonté commune de construire un monde meilleur. La 48<sup>e</sup> session de la CIE constitue donc un beau défi – en particulier celui de renouveler les engagements de Dakar car l'inclusion est au cœur même des objectifs de l'EPT - et une occasion unique de faire progresser l'éducation dans le monde.

## CADRE DE REFERENCE

Le document principal de la conférence (ED/BIE/CONFINTED 48/3), qui sera envoyé aux Etats membres et aux organisations invitées au plus tard six semaines avant le début de la CIE, abordera de manière approfondie les problématiques et les thématiques principales de discussion de cette 48<sup>e</sup> session. Le propos de ce document de présentation générale de la conférence n'est donc pas d'aborder en détail chacun des sous-thèmes mais simplement de poser quelques jalons pour la réflexion, afin de permettre aux ministres et à leurs

<sup>3</sup> Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008, *L'éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?*, Résumé, Paris, UNESCO, 2007, p.10.

<sup>4</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>5</sup> Voir en particulier le *Communiqué de la Table ronde des ministres de l'éducation*, 34<sup>e</sup> Conférence générale de l'UNESCO, Paris, octobre 2007 ; voir également la *Stratégie du BIE 2008-2013*, Genève, BIE-UNESCO, 2008, p. 6.

collaborateurs de réfléchir dès maintenant à la conférence et de s'y préparer, dans la perspective de susciter des débats intéressants. En effet, le concept de l'éducation pour l'inclusion est loin d'être évident et compris de tous ; il en va de même pour les conséquences politiques et pédagogiques que ce concept implique. Ainsi, le document tente-t-il d'apporter un certain nombre d'éclairages sur des questions telles que : Quelle relation entre l'éducation pour l'inclusion, la société et la démocratie ? Que recouvre le concept d'inclusion dans l'éducation ? Quelle a été son évolution ? Qui sont principalement les exclus ? Quels changements de politiques l'éducation pour l'inclusion implique-t-elle ? Une école inclusive peut-elle exister dans la pratique ? Comment aller de l'avant pour progresser et mettre en place des politiques et des pratiques d'éducation pour l'inclusion ?

Une conférence des ministres offre également l'occasion de mieux connaître l'état actuel de la connaissance et, ainsi, de valider et de légitimer des travaux réalisés par l'UNESCO ou d'autres institutions, qu'elles soient internationales, régionales, nationales ou académiques. En l'occurrence, les ressources sont abondantes et riches, tant dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion<sup>6</sup> que dans celui du développement du curriculum<sup>7</sup> ou de la lutte contre la pauvreté<sup>8</sup>. C'est principalement sur l'ensemble de ces travaux que s'appuient les informations et réflexions qui suivent.

Afin d'assurer la meilleure dynamique possible et d'éviter la dispersion, le Conseil du BIE a souhaité que la conférence soit articulée de manière **séquentielle** (voir le schéma de l'organisation en annexe II). Cela devrait ainsi permettre d'aborder successivement les problématiques en partant de la conception même d'une société (inclusive ou non), en élaborant une vision d'ensemble (cadre conceptuel), en passant par le niveau « macro » (les politiques publiques), le niveau « méso » (les systèmes éducatifs) et le niveau « micro » (les pratiques d'enseignement et d'apprentissage), pour s'interroger finalement sur la question comment aller de l'avant ? Dans cette perspective, il s'agit donc de se placer dans un cadre de réflexion très large et d'entrevoir, en termes de processus, les actions possibles à la fois à court, moyen et long terme.

## 1. Inclusion, société et démocratie

La problématique de l'inclusion n'est pas d'abord une question éducative ou pédagogique mais une question de respect des droits de l'homme, qui touche prioritairement les orientations de politique générale d'un pays. Elle est donc indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et de bien-être que l'on souhaite et de la manière dont on envisage le « vivre ensemble ». Justice sociale, inclusion sociale et éducation pour l'inclusion apparaissent ainsi indissociablement liées. Tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable et il n'est sans doute pas exagéré de dire que l'inclusion fournit un bon indicateur de la santé démocratique d'un pays. La valeur d'une démocratie ne se mesure-t-elle pas, en fin de compte, à la manière dont celle-ci traite ses minorités et ses exclus – quelles que soient leurs caractéristiques et leur statut – et s'efforce de leur assurer une plus grande autonomie pour qu'ils s'engagent à participer pleinement à la vie sociale ?

*« Etre 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*

---

<sup>6</sup> Voir en particulier les *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l' 'Education Pour Tous'* , Paris, UNESCO, 2006 ; voir également le *Dossier sur l'éducation intégratrice – Matériels de soutien à l'usage des directeur et administrateurs* , Paris, UNESCO, 2003

<sup>7</sup> Documents accessibles en ligne sur le site du BIE : [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

<sup>8</sup> Les principaux résultats du projet conduit durant les quatre dernières années par le BIE en Afrique et intitulé *Analyse et innovation curriculaires de l'éducation pour tous et lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne* sont aussi accessibles en ligne, à la même adresse ; ils feront également l'objet d'un numéro de la revue *Perspectives*.

*individus dans la société contemporaine. Ce n'est ni judicieux ni souhaitable »<sup>9</sup>. Selon la définition du grand économiste indien Amartya Sen, Prix Nobel<sup>10</sup> : « L'inclusion est caractérisée par l'expérience sociale largement partagée et la participation active d'une société, par l'égalité généralisée des possibilités et des chances de la vie qui s'offrent aux gens sur le plan individuel, et par l'atteinte d'un niveau de bien-être élémentaire pour tous les citoyens. »*

La situation actuelle des Etats et du monde montre que l'on est encore fort éloigné de ces réalités et la construction d'une société inclusive reste, bien évidemment, un idéal et ne peut se concevoir, par conséquent, que comme un processus continu dont l'éducation est l'une des composantes et, même pour certains, la « pierre angulaire ». « *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'Education 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 »<sup>11</sup>. Comme le soulignent par ailleurs les Principes directeurs de l'UNESCO pour 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 »<sup>12</sup>. Il est en effet légitime de penser que des enfants qui « apprennent ensemble » apprennent également à « vivre ensemble ».*

En outre, la qualité de l'éducation ne doit pas uniquement se mesurer en termes d'acquisition de connaissances ou de compétences mais également à l'aune des droits de l'homme et de l'équité : « *Certains attributs d'un processus d'apprentissage de haute qualité ont accédé à un statut indépendant dans le cadre de la définition de la qualité de l'éducation. Il s'agit essentiellement de la nécessité pour les systèmes éducatifs d'être équitables, intégrateurs et appropriés aux situations locales. Là où l'accès au processus éducatif ou le processus lui-même est caractérisé par l'inégalité entre les sexes ou par la discrimination à l'encontre de groupes particuliers sur des bases ethniques ou culturelles, les droits de ces individus et de ces groupes sont bafoués. Les systèmes éducatifs dans lesquels il n'y a pas de respect affirmé des droits de l'homme ne sauraient donc être considérés comme des systèmes de haute qualité. Cela signifie aussi que tout progrès vers l'équité constitue une amélioration de la qualité »<sup>13</sup>.*

La recherche de l'équité doit ainsi être placée cœur même de la construction d'une société inclusive. Selon un récent rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions : « *La première est l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale – telle que le genre, le statut socioéconomique ou l'origine ethnique – ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous – par exemple, que chacun sache lire, écrire et compter. Ces deux dimensions sont étroitement imbriquées : vaincre l'échec scolaire aide à surmonter les effets du dénuement social qui est lui-même souvent facteur d'échec scolaire. [...] Une éducation qui donne les mêmes chances à tous et*

<sup>9</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 11.

<sup>10</sup> Amartya Sen, *Development as Freedom*, Oxford University Press, 2001.

<sup>11</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 11.

<sup>12</sup> Op. cit., p. 13.

<sup>13</sup> Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, *Education pour tous – L'exigence de qualité*, Paris, UNESCO, 2004.

*n'écarte personne est un des leviers d'équité sociale les plus puissants. [...]L'équité dans l'éducation conforte la cohésion et la confiance sociales ».*<sup>14</sup>

## 2. L'éducation est l'affaire de tous... Et l'inclusion ?

Affirmer, comme l'a fait le Forum de Dakar, que « l'éducation est l'affaire de tous » est bien plus qu'un slogan ou une réflexion bien-pensante. C'est une réalité et l'on constate de plus en plus que, dans les pays où l'investissement pour l'éducation représente un engagement fort non seulement du ministère de l'éducation mais de tous les acteurs concernés : pouvoirs publics dans leur ensemble – au niveau national, régional et local - enseignants, parents, société civile, autorités religieuses, monde économique, médias, partenaires au développement, etc., les progrès en termes d'accès, d'équité, de qualité et d'efficacité sont plus significatifs et plus durables. Comme le souligne le Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005 à propos des pays qui réussissent le mieux : « *Bien qu'il n'existe pas de recettes universelles, une vision à long terme robuste de l'éducation, un fort leadership gouvernemental et un corps enseignant motivé et jouissant d'un soutien adéquat sont des conditions de la réussite des réformes concernant la qualité* »<sup>15</sup>.

A fortiori, du fait de sa dimension transversale et « sociétale », l'inclusion ne peut être, elle aussi, que « l'affaire de tous ». Une société inclusive ne peut être le résultat que de l'ensemble de la politique d'un Etat et la question de l'inclusion interroge sans doute en priorité les politiques sociales, celles de la santé celles de l'économie et de l'emploi, celles de l'immigration ou encore celles de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire. Pourquoi, alors, insister autant sur les politiques d'éducation ? Simplement parce que les systèmes éducatifs sont à la fois le reflet des sociétés et un vecteur important de leur transformation. Les ministres de l'éducation et les autres acteurs concernés se trouvent ainsi en première ligne pour la mise en œuvre de politiques favorisant ou limitant l'inclusion. L'on sait que l'éducation peut être un levier puissant d'inclusion mais l'on sait également qu'un système éducatif peut aussi être une « machine à exclure ». Tout seuls, les ministres de l'éducation n'ont que des possibilités limitées d'action mais ces possibilités sont multipliées lorsque les actions se fondent sur un véritable dialogue politique institutionnalisé et permanent, basé sur les partenariats et qu'elles font l'objet d'une action gouvernementale cohérente, concertée et construite sur la durée. Dans le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 consacré à « l'exigence de la qualité », l'on souligne le fait que, les pays qui réussissent le mieux présentent au moins trois caractéristiques communes : « *la qualité de leurs enseignants, la continuité de la politique suivie et le niveau élevé de l'engagement public en faveur de l'éducation, qui paraît émaner d'une vision politique forte* »<sup>16</sup>.

## 3. Quelle définition de l'inclusion ?

Selon les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion, celle-ci « *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*

<sup>14</sup> Field S., Kuczera M., Pont B., *En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable – Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics*, Paris, OCDE, 2007, p. 2.

<sup>15</sup> *Education pour tous – L'exigence de qualité*, op. cit., p. 17.

<sup>16</sup> *Education pour tous – L'exigence de qualité*, op. cit., p. 58.



*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. »<sup>17</sup>.*

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

***L'inclusion, c'est :*** Bien accueillir la diversité ; Tenir compte de tous les apprenants, et ne pas cibler uniquement les exclus ; S'intéresser aux enfants scolarisés qui peuvent se sentir exclus ; Offrir un accès égal à l'éducation ou prendre certaines dispositions à l'intention de certaines catégories d'enfants, sans les exclure

***L'inclusion, ce n'est pas :*** Répondre seulement à la diversité, mais également améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants ; Des écoles spéciales, mais peut être un soutien supplémentaire apporté aux élèves au sein du système scolaire ordinaire ; Répondre aux besoins des seuls enfants handicapés ; Répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant.

#### **4. De l'intégration à l'inclusion : l'évolution d'un concept**

Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion illustrent par le biais d'un schéma simple et parlant<sup>18</sup> les étapes qui jalonnent le passage de l'exclusion à l'inclusion dans l'éducation. Dans un premier temps, l'on refuse simplement de considérer le problème (exclusion) ; dans un deuxième temps, si l'on prend en compte la réalité (acceptation), celle-ci est considérée comme extérieure au système et l'on prend alors des mesures de ségrégation (initialement basées sur la charité et le bénévolat puis institutionnalisées dans l'éducation spéciale). La troisième étape est celle de la compréhension, qui débouche sur l'intégration, dans le cadre d'une éducation adaptée aux besoins spéciaux. La dernière étape enfin, considérée comme celle du savoir, est celle de l'inclusion dans l'éducation.

*« 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 »<sup>19</sup>.* Dans ce dernier cas, il est arrivé fréquemment que les ministères de tutelle soient différents : au ministère de l'éducation la charge de l'enseignement général et à celui de la santé ou des affaires sociales celui de l'enseignement spécialisé. *« 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 »<sup>20</sup>.*

*« L'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite 'd'intégration' »<sup>21</sup>.* Celle-ci postule en effet – et de nombreuses recherches ont confirmé la pertinence de la démarche – que des enfants et des jeunes qui ont des « besoins spéciaux » progressent mieux en étant intégrés dans des classes normales que

<sup>17</sup> Principes directeurs pour l'inclusion, op. cit., p. 15.

<sup>18</sup> Principes directeurs pour l'inclusion, op. cit., p. 24.

<sup>19</sup> Idem, p.9.

<sup>20</sup> Idem, ibidem.

<sup>21</sup> Idem, ibidem.

dans des écoles spéciales, tant du point de vue de leur développement intellectuel qu'affectif et social. Cette démarche est d'ailleurs devenue la règle dans la plupart des pays développés. « *Il est de plus en plus reconnu, particulièrement en Europe, qu'il est préférable que les enfants ayant des besoins spéciaux soient scolarisés dans les écoles ordinaires, tout en bénéficiant de diverses formes de soutien spécial. Ces dernières années, plusieurs pays en développement ont pris des initiatives pour promouvoir les écoles inclusives* »<sup>22</sup>. Les recherches montrent en effet que les avantages d'une éducation pour l'inclusion par rapport à l'éducation spéciale sont réels<sup>23</sup>. Néanmoins, les politiques d'intégration sont loin de faire partout l'unanimité, même dans les pays développés ; elles se heurtent souvent à des résistances à la fois « idéologiques » (les besoins spéciaux des enfants et des jeunes nécessitent forcément une prise en charge par des spécialistes, en-dehors du système éducatif normal) et « corporatistes » (principalement de la part d'éducateurs spécialisés, d'institutions d'accueil, de psychologues ou même de médecins).

Il faut reconnaître que la démarche d'intégration est exigeante et, pour réussir, elle nécessite d'importantes mesures d'accompagnement (changement de la culture des enseignants et autres personnels de l'éducation, aménagement des locaux, formation des enseignants, ressources humaines, matériel pédagogique, etc.). « *La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas forcément 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* ».<sup>24</sup>

## 5. Qui sont les victimes de l'exclusion dans l'éducation ?

L'exclusion dans l'éducation peut prendre des formes diverses, plus ou moins évidentes ou « subtiles ». Les exclus, ce sont d'abord tous les enfants et les jeunes qui n'ont simplement **pas accès à l'éducation** ; même si des avancées importantes peuvent être constatées, il reste aujourd'hui dans le monde environ 77 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école et, parmi eux, une majorité sont des filles. Les exclus, ce sont ensuite ceux qui **quittent prématurément le système** (« *drop-out* ») sans avoir acquis un niveau suffisant de formation. Ce sont aussi les victimes de **l'échec scolaire**, qui débute souvent dès les premières années de la scolarité et s'installe ensuite comme un cercle vicieux, dont le **redoublement** – même si l'on sait pourtant qu'il est presque toujours inefficace et très coûteux – est, en quelque sorte, la « face émergée de l'iceberg ». Les exclus, ce sont les enfants et les jeunes qui ont des « **besoins spéciaux** » (principalement les handicapés physiques ou mentaux). Les exclus, ce sont également, selon la terminologie de l'OCDE, les « **enfants et adolescents à risque** », qui constituent souvent des groupes marginalisés et particulièrement vulnérables (migrants, minorités ethniques, linguistiques, culturelles ou religieuses, victimes de la pauvreté, enfants des rues, enfants au travail, enfants réfugiés ou déplacés, enfants nomades, orphelins du VIH et sida, enfants victimes de violence, etc.). Les exclus – à des degrés divers, ce sont enfin, même dans les systèmes les plus performants et les plus développés, tous ces enfants et ces jeunes pour qui l'enseignement et l'apprentissage ne **répondent pas à leurs besoins** et leurs aspirations et n'ont, de ce fait, pas vraiment de sens pour leur vie.

Il serait évidemment simpliste de prétendre qu'il existe une seule solution magique pour lutter contre toutes ces formes d'exclusion et promouvoir l'inclusion de chacun de ces groupes. Dans certains pays, le problème se pose de manière globale ; dans d'autres, l'attention doit se porter sur certains groupes particulièrement vulnérables (filles, pauvres,

<sup>22</sup> *L'éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?*, op. cit., p.31.

<sup>23</sup> Voir par exemple : *Education pour tous – L'exigence de qualité*, op. cit., p. 164.

<sup>24</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 9

minorités ethniques, migrants, etc.). Certains nécessitent des mesures spécifiquement adaptées à leur situation (pour des raisons médicales, psychologiques ou sociales) mais, dans de nombreux autres cas, c'est le système éducatif lui-même et ses fondements qui doivent être réexaminés, remis en cause et modifiés.

## 6. De nouvelles politiques éducatives fondées sur l'inclusion

Le terme de « refondation » est communément utilisé lorsqu'il s'agit de modifier en profondeur un système éducatif. Il est mieux adapté que ceux de « rénovation » ou de « réforme », qui sous-entendent qu'il s'agit de procéder à des aménagements de forme, alors qu'il s'agit en fait d'un problème de fond. Cela s'avère particulièrement pertinent dans le cas de la construction de politiques d'éducation pour l'inclusion car, si l'on veut offrir à **tous** les enfants et les jeunes des chances réelles d'apprentissage, il s'agit prioritairement de s'interroger sur la pertinence des systèmes actuels, de leurs structures, de leur fonctionnement et même de la philosophie qui leur sert de fondement. Une politique d'éducation pour l'inclusion doit donc nécessairement procéder tout d'abord à une analyse et une remise en question approfondie de sa réalité. Partout dans le monde, les systèmes éducatifs semblent souvent continuer à fonctionner sur la base de « représentations » ou de « croyances » héritées du passé ou même sur un certain nombre de « mythes » (comme celui de l'« élève moyen » ou du caractère « naturel » et normal de l'échec scolaire ou encore sur l'idée - souvent inconsciente- que ce n'est pas l'école qui est faite pour l'enfant mais l'inverse et que, par conséquent, ce que l'on demande en priorité à un élève, c'est de s'adapter coûte que coûte au système). Quel enseignant n'a jamais rêvé de se trouver devant une classe parfaitement homogène, formée uniquement de bons élèves, qui ont naturellement envie d'apprendre ? Or, la réalité est bien différente.

Face aux limites des politiques de ségrégation (éducation spéciale) et aux difficultés de mise en œuvre des politiques d'intégration, *« en amorçant une nouvelle réflexion, on en est 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 »*<sup>25</sup>. L'on se trouve ici au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire « changement de paradigme » que nécessite l'éducation pour l'inclusion : **la diversité des élèves**, qui a toujours existé, est encore considérée, la plupart du temps, comme un problème, alors que l'éducation pour l'inclusion requiert, comme préalable, que l'on reconnaisse positivement cette diversité, comme une richesse et non pas comme une entrave au « bon » fonctionnement des écoles et des classes.

Dans cette perspective, *« 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 »*<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 9

<sup>26</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 12.

D'un point de vue politique, cela signifie qu'il faut adopter une perspective holistique pour changer et réformer la manière dont les systèmes éducatifs font face à l'exclusion. Cela implique une approche multi-sectorielle ou systémique de l'éducation et la mise en place de stratégies cohérentes pour assurer un changement durable à trois niveaux clés : (a) la politique et la législation ; (b) les attitudes au sein de la société et des communautés et (c) les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la gestion et l'évaluation. Il s'agit d'une stratégie globale, destinée à prendre en compte de manière inter-reliée des sources d'exclusion autrefois compartimentées telles que la pauvreté, la marginalisation sociale et culturelle, la discrimination fondée sur le sexe, l'origine linguistique ou ethnique, les handicaps et le VIH et sida.

## 7. L'éducation pour l'inclusion en pratique

L'on se méfie généralement et à juste titre des « modèles », surtout lorsque ceux-ci sont purement théoriques ou tellement idéaux qu'ils paraissent inatteignables ou encore lorsqu'ils laissent sous-entendre qu'ils sont transférables tels quels dans d'autres contextes, sans distance critique ni contextualisation. Pourtant, il peut être intéressant, lorsque l'on s'interroge sur la mise en pratique concrète de l'éducation pour l'inclusion, de se demander : quelles sont les caractéristiques d'une école réellement inclusive ? L'exemple qui suit présente l'avantage d'être issu d'une politique réelle d'un gouvernement, celui de l'État d'Australie du Sud, qui a conçu et mis en œuvre, en impliquant étroitement tous les acteurs du système éducatif, un Plan d'Action pour la Rétention scolaire (*School Retention Action Plan/SRAP*) – qui a touché 14000 élèves – fondé sur les principes de l'éducation pour l'inclusion tels qu'ils ont été définis ci-dessus. Selon ce Plan d'action, « *Établir des relations de qualité entre tous les membres d'une communauté scolaire est au centre des pratiques de l'éducation pour l'inclusion. Une école inclusive aura une culture qui encourage l'appartenance et les connexions, et où chacun a le sentiment d'être traité comme un individu de valeur. Les écoles inclusives sont des écoles attentives, où chaque membre de l'école est précieux, quels que soient son environnement culturel ou socio-économique, sa santé mentale ou physique et ses capacités ou résultats scolaires.* »<sup>27</sup>. Le document présente également seize caractéristiques (ou indicateurs) des écoles inclusives, à travers lesquelles il est possible d'imaginer comment tout cela fonctionne dans la vie scolaire quotidienne.

L'intérêt d'un tel « modèle » réside principalement, d'une part dans le fait qu'il démontre qu'une éducation pour l'inclusion n'est pas une utopie ou une abstraction et qu'elle est réalisable dans la pratique quotidienne. Mais, d'autre part, la liste des caractéristiques de telles écoles met clairement en évidence une série d'indicateurs qui démontrent que, finalement, l'enjeu majeur se situera toujours au niveau des enseignants. Comme le soulignent les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion : « *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. 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* »<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Gouvernement de l'État d'Australie du Sud, *Supporting young people's success—forging the links, Learning from the School Retention Action Plan, A Publication of the Social inclusion Board* [Soutenir la réussite des jeunes—forger des liens, Apprendre grâce au Plan d'action pour la rétention scolaire, une publication du Conseil pour l'inclusion sociale], Adelaïde, 2007, p. 15.

<sup>28</sup> *Principes directeurs pour l'inclusion*, op. cit., p. 21.

Mais, dans la réalité, les enseignants restent souvent démunis et parfois même impuissants. Comment les enseignants sont-ils préparés ? Comment sont-ils recrutés ? Cherche-t-on à attirer vers l'enseignement des personnes issues de groupes défavorisés, marginalisés ou à risque ? Durant leur formation, les enseignants ont-ils l'occasion d'acquérir une « culture de l'inclusion » ? Ont-ils l'occasion de travailler sur le terrain même des écoles ? Sont-ils encouragés à concevoir la diversité comme une richesse ? Sont-ils préparés à comprendre les attentes et les besoins réels des élèves ? Cherche-t-on à les doter des compétences nécessaires et des outils méthodologiques pour prendre en compte ces besoins, élaborer des stratégies pédagogiques et faire ainsi face à la diversité ? De quel soutien (ressources humaines et matérielles) disposent-ils dans leur travail quotidien ? Sont-ils incités et préparés à travailler en équipe ? Les encourage-t-on à sortir de la logique « moi et ma classe » au profit de celle de « nous et notre école » ? L'éducation pour l'inclusion n'étant jamais un acquis définitif : comment et par qui est organisée leur formation continue ? Autant de questions qui restent ouvertes mais qui demeurent incontournables si l'on espère un changement réel des pratiques jusqu'au niveau de la salle de classe.

## 8. Comment aller de l'avant ?

La sociologie du changement nous a appris que l'action politique, pour réussir, doit se fonder sur trois éléments indissociables : SAVOIR, VOULOIR et POUVOIR. Compte tenu de la complexité liée au choix de concevoir un système éducatif résolument fondé sur l'éducation pour l'inclusion, sa mise en œuvre nécessite des efforts importants. Malgré une vision d'ensemble affirmée (**pourquoi ?**) et une volonté politique claire (**quoi ?**), les responsables des systèmes éducatifs sont souvent démunis lorsqu'il s'agit de savoir **comment** s'y prendre. Dans ces cas-là, apprendre de l'expérience des autres, s'inspirer de pratiques qui fonctionnent et utiliser des outils déjà expérimentés et validés peut s'avérer très profitable. De nombreuses « bonnes pratiques » existent sans doute dans le monde mais elles restent souvent peu connues et même confidentielles. Le rôle d'une conférence des ministres de l'éducation du monde entier est également de mettre en valeur ce qui existe et paraît prometteur.

Nous avons choisi de présenter ici, pour conclure, les éléments principaux d'un *Guide de l'éducation inclusive*<sup>29</sup>, élaboré dans le cadre du « Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI) » par une équipe internationale de chercheurs, de praticiens et d'autres acteurs du système éducatif ; ce guide a par ailleurs déjà été largement utilisé dans plusieurs pays et de nombreuses écoles et il est accessible gratuitement en ligne dans toute une série de langues<sup>30</sup>. Ses qualités principales sont sans doute de privilégier une approche systémique et d'aborder de manière rigoureuse, concrète et détaillée toutes les questions à se poser et à résoudre pour mettre en place une véritable éducation pour l'inclusion. Il est par ailleurs lui-même « inclusif » dans le sens qu'il postule, pour ses utilisateurs, une grande implication personnelle et une participation active à tous les stades de la démarche. Il n'est malheureusement pas possible de présenter en détail, dans le cadre de ce document, toute la richesse de ce guide et nous espérons que les éléments qui suivent donneront simplement envie au lecteur d'en effectuer une découverte approfondie.

Globalement, le Guide aborde les concepts d'inclusion et d'exclusion à partir de **trois dimensions** qui visent l'amélioration de l'école, celles-ci étant inter-relies entre elles : (A) créer une **CULTURE** d'éducation inclusive, (B) élaborer des **POLITIQUES** d'éducation inclusive, (C) développer des **PRATIQUES** d'éducation inclusive. La prise en compte

<sup>29</sup> Booth T. et Ainscow M., *Guide de l'éducation inclusive - développer les apprentissages et la participation dans l'école*, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI/CSIE), Briston (Royaume-Uni), 2002.

<sup>30</sup> Adresse du site : [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk) ; Langues disponibles : Arabe, basque, bosnien, bulgare, castillan, catalan, chinois (simplifié), chinois (traditionnel), tchèque, danois, anglais (Malte), français (Québec), allemand, maltais, portugais (Brésil), roumain, serbe, espagnol (Amérique latine) et vietnamien .

simultanée ou en parallèle de ces trois dimensions est importante mais les auteurs insistent sur le fait que la création d'une culture d'inclusion constitue le socle de la démarche. Ce Guide peut constituer un remarquable outil de travail pour les responsables de l'éducation, partout dans le monde. Très complet, solidement fondé et rédigé dans un langage accessible, il peut constituer ainsi un véritable Plan d'action, basé sur une « feuille de route » détaillée, qui permettra, à tous ceux qui veulent « aller de l'avant vers l'éducation pour l'inclusion » de mettre en place et d'accompagner, de manière progressive et concrète, chacune des étapes d'un changement au niveau des écoles.

Enfin, l'UNESCO aura le plaisir de partager avec les participants à la 48e CIE le document révisé des *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Education pour Tous*. Publié en 2005, celui-ci a été mis à jour, sur la base des expériences d'application des *Principes directeurs* au cours de ces dernières années, ainsi que des connaissances acquises lors des réunions de consultation et des séminaires régionaux de préparation de la 48<sup>e</sup> CIE. La *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, entrée en vigueur le 3 mai 2008 en tant que convention de l'ONU, après sa ratification par un vingtième Etat membre, a également été prise en compte lors de cette révision. L'objectif de ces *Principes directeurs* demeure inchangé : offrir aux responsables éducatifs un outil de politique destiné à analyser l'état de l'inclusion dans l'éducation et à planifier des stratégies et des actions en vue de l'inclusion, aussi bien au niveau du système qu'à celui des écoles. L'UNESCO soumet à la 48<sup>e</sup> CIE ces *Principes directeurs* en tant que projet, afin que les participants puissent les discuter et apporter leurs commentaires en vue de leur future amélioration et de leur enrichissement.

Le document qui précède n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Son objectif est simplement de proposer quelques éléments d'information, destinés à soutenir et à enrichir la réflexion des ministres et de leurs collaborateurs, afin que les débats de la 48<sup>e</sup> session de la CIE puissent être ouverts, féconds, enrichissants et stimulants pour l'action, pour que la communauté internationale progresse de plus en plus vers l'idéal d' « **un monde digne des enfants** »<sup>31</sup> – de **TOUS** les enfants mais également de tous les jeunes et de tous les adultes.

---

<sup>31</sup> Selon l'expression de l'UNICEF.

## OBJECTIFS DE LA CONFERENCE

La 48<sup>e</sup> session de la CIE entend contribuer à un examen approfondi de l'ensemble de ces problématiques, dans la perspective d'actions à entreprendre. Ainsi, ses **objectifs** principaux seront :

- de stimuler et de renforcer le **dialogue international** sur les politiques et les pratiques éducatives ; de **discuter de manière ouverte et approfondie** et de **partager les expériences** sur les questions clés liées à **l'éducation pour l'inclusion** et leurs implications dans l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques éducatives équitables, efficaces, de qualité et démocratiques ;
- de construire un **cadre commun de référence** qui prenne en compte les évolutions récentes du concept d'éducation pour l'inclusion ; d'examiner le **rôle des gouvernements** dans le développement et la mise en oeuvre des politiques d'éducation pour l'inclusion ; d'identifier les **systèmes éducatifs** qui réussissent à prendre en compte la diversité des élèves et à promouvoir l'éducation tout au long de la vie et de souligner le **rôle crucial des enseignants** pour répondre à la diversité des attentes et des besoins éducatifs des apprenants ;
- d'identifier les **questions consensuelles ou controversées** et les **leçons à tirer** en matière de politiques éducatives ;
- d'adopter des **Conclusions** et des **Recommandations** permettant de développer les capacités individuelles et surtout collectives, nationales et internationales, d'élaborer **des visions** à court et long terme sur ces questions afin de mettre en place, partout dans le monde, des **politiques éducatives mieux adaptées** à la fois aux besoins éducatifs des individus et des sociétés, ainsi qu'aux réalités socio-économiques de ce début du vingt-et-unième siècle.

Le cadre de l'UNESCO donne à la CIE une **dimension mondiale** et elle devra tirer le parti le meilleur possible de ce qui constitue sa plus-value : la **dimension interrégionale**, grâce à laquelle chacune des régions peut s'enrichir des expériences des autres.

## PROGRAMMATION DES TRAVAUX DE LA CONFERENCE

L'ouverture officielle de la CIE aura lieu le **mardi 25 novembre à 9 heures 30**. Les travaux de la Conférence se dérouleront suivant l'ordre du jour dont la version provisoire figure à l'Annexe I.

Le Conseil exécutif et la Conférence générale de l'UNESCO ont demandé au BIE et à son Conseil de prendre en compte les expériences positives réalisées lors des deux précédentes sessions de la CIE. Ainsi, la **structure générale** (débat introductif et conclusif, sessions plénières et ateliers) a été reconduite (cf. présentation schématique en Annexe II) et certaines améliorations ont été apportées dans l'organisation et la méthodologie.

Les travaux de la Conférence se dérouleront sous forme d'un **débat introductif** en séance plénière, présidé par le Directeur général de l'UNESCO, de **quatre ateliers thématiques** suivis de **séances plénières de synthèse** et d'un **débat conclusif**, en séance plénière. Le débat introductif est intitulé : « *De l'éducation pour l'inclusion à une société* »

*inclusive* » et le débat conclusif: “*L'éducation pour l'inclusion : de la vision aux pratiques*”.

**La problématique centrale** de la conférence : « *L'élaboration de politiques fondées sur l'expérience : pourquoi en avons-nous besoin ?* » sera principalement abordée au cours des **ateliers** et des **deux sessions plénières de synthèse** qui les suivront. Les **thématiques** retenues pour les ateliers sont :

Atelier 1 : *L'éducation pour l'inclusion : approches, orientations et contenu*

Atelier 2 : *L'éducation pour l'inclusion : politiques du secteur public*

Atelier 3 : *L'éducation pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions*

Atelier 4 : *L'éducation pour l'inclusion : apprenants et enseignants*

Afin de favoriser au maximum la participation des délégués, les échanges et un débat ouvert, le **premier et le deuxième atelier** se dérouleront successivement dans **quatre salles différentes** ; le **troisième et le quatrième atelier** ont été dédoublés et seront organisés simultanément et en parallèle dans **deux salles différentes**. (cf. Organigramme provisoire de la 48<sup>e</sup> session de la CIE en Annexe III.).

Plusieurs organisations – internationales et nationales, gouvernementales et non gouvernementales – ont déjà manifesté leur intérêt et collaboreront à l'organisation et/ou au financement des ateliers.

Le document principal de la Conférence (**document de référence**) fournira la base conceptuelle et abordera les problématiques principales de l'ensemble de la CIE, ainsi que celles de chacun des ateliers. Ce document sera envoyé, conformément aux règles de l'UNESCO, au plus tard six semaines avant le début de la réunion.

Chaque débat et chaque atelier sera organisé sous forme de **panel discussion** (3 intervenants principaux) et réunira en principe : deux ministres et un(e) représentant(e) d'autres acteurs et partenaires de l'éducation (experts, enseignants, représentants de la société civile, etc.), choisis en fonction du thème de l'atelier. Le débat sera animé par un modérateur expérimenté ; un rapporteur sera désigné pour chaque atelier.

Dans toutes les instances internationales, les ministres émettent régulièrement le vœu que leurs conférences puissent échapper à un rituel souvent jugé trop formel, rigide et peu propice aux débats. Lors de la 48<sup>e</sup> CIE, les ministres et délégués auront – entre les deux débats, les quatre ateliers et les deux sessions plénières de synthèse – des possibilités larges et très diverses d'intervenir. Ils sont invités à choisir les thèmes qui les intéressent particulièrement et à préparer des **interventions courtes**, en relation directe avec les thématiques abordées, de manière à pouvoir aussi réagir aux interventions de leurs collègues. Le Conseil du BIE souhaite que les ministres engagent un vrai débat interactif sur la conception et la mise en oeuvre des politiques d'éducation pour l'inclusion et non pas uniquement sur des concepts ou des cadres théoriques généraux. Il ne s'agira donc pas de *faire des commentaires* sur l'éducation pour l'inclusion, mais plutôt d'échanger à partir d'expériences et de pratiques significatives et de débattre de la meilleure manière *d'aller de l'avant*.

Les ministres pourront par ailleurs, s'ils le souhaitent, remettre au Secrétariat des contributions écrites, qui seront diffusées durant la Conférence.



A la fin de ses travaux, la Conférence adoptera des « **Conclusions et Recommandations** ». Ce dernier document, qui devra tenir compte essentiellement des résultats de la Conférence – en particulier du débat conclusif – ne pourra par conséquent pas être rédigé et envoyé à l'avance. Comme lors des deux sessions précédentes de la CIE, il sera principalement élaboré durant la Conférence par un groupe restreint de rédaction, représentatif de tous les groupes électoraux.

Au vu du succès rencontré lors des 46<sup>e</sup> et 47<sup>e</sup> sessions, le Conseil du BIE a souhaité à nouveau **donner aux ministres l'occasion de s'exprimer** durant la **phase préparatoire** de la CIE en leur proposant d'adresser à la conférence un bref « **MESSAGE** » personnel, en relation avec les thèmes qui y seront discutés. Ces messages de ministres, accompagnés d'une photographie, seront publiés, exposés et transmis aux participants à la conférence et à la presse ; ils seront aussi accessibles sur le site Internet de la CIE. Une lettre d'invitation sera envoyée aux ministres à ce sujet avant l'été.

Pour les questions d'information, vous pouvez adresser vos demandes à : [conference@ibe.unesco.org](mailto:conference@ibe.unesco.org). Il est aussi possible de contacter le BIE par télécopie : (41) 22 917 78 01. Des informations actualisées sont aussi accessibles sur le site Internet du BIE : <http://www.ibe.unesco.org>

## **AUTRES EVENEMENTS EN MARGE DE LA CIE**

La **médaille Comenius**, créée conjointement en 1992 par le Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque et l'UNESCO et destinée à récompenser les initiatives et les réalisations novatrices dans le domaine de la recherche et de l'innovation pédagogiques, sera décernée, par le Directeur général de l'UNESCO, à des lauréats choisis parmi des éducateurs individuels, des groupes d'éducateurs ou des institutions.

Des manifestations spéciales auront lieu pendant la Conférence : expositions, présentation de programmes sur le site Web, vidéos, etc. Le programme détaillé des manifestations spéciales sera publié au début de la Conférence.

## **AUTRES REUNIONS AU COURS DE LA CIE**

En marge des travaux de la Conférence, diverses réunions pourront être organisées durant la CIE. Le programme détaillé en sera établi à partir du mois d'octobre 2008.

## **ORGANIGRAMME DE LA CIE**

L'organigramme provisoire de la 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation figure à l'Annexe II. Les horaires de travail seront – sauf pour les deux premiers jours - de 10h à 13h et de 15h à 18h.

## **DOCUMENTS DE LA CONFERENCE**

La liste provisoire des documents de la Conférence est jointe à l'Annexe IV.

## **LANGUES DE TRAVAIL DE LA CONFERENCE**

Conformément aux règles de l'UNESCO, la Conférence aura six langues de travail : anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe, pour ce qui concerne les séances plénières et les débats introductif et conclusif.

Les travaux des ateliers seront organisés en anglais et en français, langues de travail de l'UNESCO. L'interprétation dans d'autres langues sera possible, pour autant qu'un financement extérieur soit assuré.

**ANNEXE I**

**ORDRE DU JOUR PROVISOIRE DE LA 48<sup>e</sup> SESSION DE LA CIE**

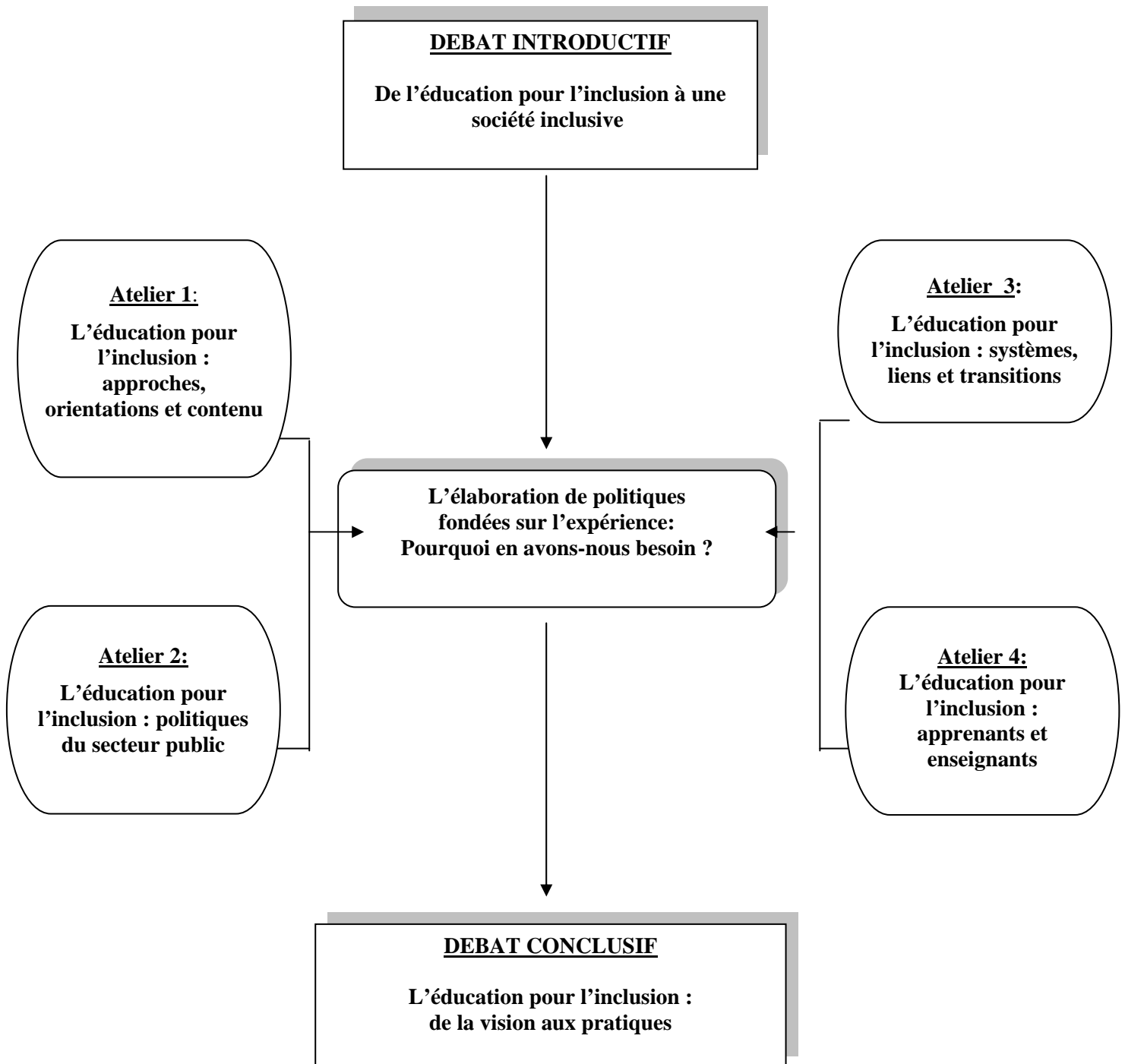
1. Ouverture de la Conférence
2. Adoption de l'ordre du jour (ED/BIE/CONFINTED 48/1)
3. Election du Président
4. Election des vice-présidents et du rapporteur de la Conférence et constitution du Groupe de rédaction des « Conclusions et Recommandations »
5. Proposition d'organisation des travaux de la Conférence (ED/BIE/CONFINTED 48/2)
6. Examen du thème de la Conférence : "L'EDUCATION POUR L'INCLUSION : LA VOIE DE L'AVENIR" (ED/BIE/CONFINTED 48/3)
7. Présentation des résultats des travaux de la Conférence par le Rapporteur
8. Adoption des conclusions et recommandations de la 48<sup>e</sup> session de la CIE
9. Clôture de la Conférence

ANNEXE II

48<sup>e</sup> SESSION DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION

25 – 28 NOVEMBRE 2008

**“L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION: LA VOIE DE L'AVENIR”**



**ANNEXE III**

<b>Structure proposée de la 48<sup>ème</sup> Session de la Conférence internationale de l'éducation “ Education pour l'inclusion: la voie de l'avenir ”</b>		
<b>Session</b>	<b>25 - 28 novembre 2008</b>	<b>Horaire</b>
Session d'ouverture	Mardi 25	9h30 – 11h00
<u>Débat introductif:</u> « De l'éducation pour l'inclusion à une société inclusive »	Mardi 25	11h00 – 13h00
Atelier 1: « Education pour l'inclusion : approches, orientations et contenu » (séances parallèles A + B + C + D)	Mardi 25	15h00 – 18h00
Atelier 2: « Education pour l'inclusion : politiques du secteur public » (séances parallèles A + B + C + D)	Mercredi 26	9h30 – 12h30
Cérémonie de remise de la médaille J. A. Comenius	Mercredi 26	14h15 – 15h30
Synthèse et discussion des résultats des Ateliers 1 et 2	Mercredi 26	15h45 – 18h00
Atelier 3: « Education pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions » (séances parallèles A + B) et Atelier 4: « Education pour l'inclusion : apprenants et enseignants » (séances parallèles A + B)	Jeudi 27	10h00 – 13h00
Une heure consacrée à la discussion des résultats des Ateliers 3 et 4	Jeudi 27	15h00 – 16h00
<u>Débat conclusif:</u> « Education pour l'inclusion : de la vision aux pratiques »		16h00 – 18h00
Clôture de la 48 <sup>ème</sup> Session: Présentation des résultats de la Conférence par le Rapporteur et approbation du document final.	Vendredi 28	10h00 – 13h00

**ANNEXE IV**

**LISTE PROVISOIRE DES DOCUMENTS POUR LA 48<sup>ème</sup> SESSION DE LA  
CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'EDUCATION**

**Documents de Travail**

ED/BIE/CONFINTED 48/1	Ordre du jour provisoire
ED/BIE/CONFINTED 48/2	Projet d'organisation des travaux de la Conférence
ED/BIE/CONFINTED 48/3	Document de référence sur : « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » et document d'aide au débat.
ED/BIE/CONFINTED 48/4	Présentation générale de la 48 <sup>ème</sup> CIE
ED/BIE/CONFINTED 48/5	Conclusions et recommandations issues de la 48 <sup>ème</sup> CIE

**Documents d'information**

Une série de documents d'information, un guide à l'usage des délégués, une liste provisoire des participants, une liste des rapports nationaux présentés à la Conférence, un questionnaire sur les résultats de la Conférence, etc., seront préparés immédiatement avant ou pendant la Conférence et distribués aux participants.