



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



Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation

Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation

Publié par l'Organisation des Nations Unies
pour l'Éducation, la Science et la Culture
7, place de Fontenoy
75325 Paris 07 SP France

© UNESCO 2009
Tous droits réservés

Printed in France

ED-2009/WS/31 cld1705.9

Table des matières

Avant-propos	4
Chapitre I L'éducation inclusive : raison d'être et tendances	5
I.1 Introduction	5
I.1.1 Contexte	5
I.1.2 Objectifs et raison d'être	7
I.1.3 Structure	8
I.2 L'inclusion dans l'éducation	8
I.2.1 Qu'entend-on par éducation inclusive ?	8
I.2.2 Interdépendance entre inclusion et qualité	10
I.2.3 Inclusion et rentabilité.....	11
Chapitre II Promouvoir une dynamique politique	14
II.1 Concevoir des systèmes éducatifs inclusifs	14
II.2 Des défis pour les décideurs	16
II.2.1 Changement d'attitudes en préalable à l'élaboration de politiques efficaces	18
II.2.2 Créer un curriculum inclusif	18
II.2.3 Les enseignants et l'environnement d'apprentissage	20
II.2.4 Soutenir le cycle d'élaboration des politiques	22
Annexe 1 Objectifs de l'Education pour tous (EPT)	27
Annexe 2 Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)	28
Annexe 3 Conventions, déclarations et recommandations relatives à l'éducation inclusive	29
Bibliographie et références	33

Avant-propos

L'éducation inclusive a pris une importance grandissante ces dernières années, tant dans son concept que dans sa pratique. A l'échelon international, cette expression est de plus en plus généralement comprise comme une réforme qui favorise et accueille la diversité chez tous les apprenants.¹

L'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux qui sont affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage. Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité. L'éducation est dispensée dans de nombreux contextes, formels et non formels, de même qu'au sein des familles et de la collectivité élargie. Par conséquent, loin d'être une question marginale, l'éducation inclusive est au contraire essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives. Elle est cruciale pour atteindre l'équité sociale et fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie.

Des progrès substantiels ont été accomplis vers la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous, comme en témoigne l'augmentation des taux d'accès à l'éducation et de scolarisation dans maints pays et régions. Force est néanmoins de reconnaître la nécessité d'adopter des stratégies et des méthodes nouvelles pour pouvoir toucher les 75 millions d'enfants² qui ne sont pas encore scolarisés, les 774 millions d'adultes qui ne possèdent pas les compétences élémentaires en alphabétisme et le nombre incalculable de ceux qui sont scolarisés, mais ne reçoivent pas nécessairement une éducation de bonne qualité.³ Du point de vue des politiques, l'éducation inclusive signifie l'adoption d'une approche holistique de la réforme de l'éducation et, partant, d'une nouvelle manière de gérer l'exclusion dans le cadre du système éducatif. Faute de stratégies nationales clairement définies et unifiées, bon nombre de pays ne réaliseront pas l'Éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015 et risquent aussi de voir leurs chances d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) grandement compromises.

Ces Principes directeurs ont fait l'objet d'un débat lors d'une manifestation organisée en marge de la Conférence internationale sur l'éducation, qui s'est déroulée à Genève, en novembre 2008, et les recommandations formulées à l'issue de cette rencontre ont été incorporées dans cette version finale. Nous espérons qu'ils seront une aide pour les décideurs, les enseignants et les apprenants, les responsables de communauté et les membres de la société civile qui s'efforcent de promouvoir des stratégies plus efficaces en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT.



Nicholas Burnett
Sous-Directeur général pour l'éducation

1 J. Kugelmass. 2004 *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development Binghamton University, USA.

2 UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.

3 Ibid.

Chapitre I

Education inclusive : raison d'être et tendances

I.1 Introduction

I.1.1 Contexte

Dans le contexte actuel de mondialisation croissante, alors que les disparités dans la répartition des revenus s'accroissent et que 60 % de la population mondiale vivent avec seulement 6 % du revenu mondial, la moitié d'entre elle avec deux dollars par jour et plus d'un milliard d'habitants de la planète avec moins d'un dollar par jour, 'la pauvreté est une menace pour la paix'.⁴ La pauvreté et d'autres facteurs d'exclusion ont de graves répercussions sur l'éducation. En dépit des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'Education pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), ainsi qu'en témoignent la baisse du nombre d'enfants non scolarisés et l'accroissement des taux de scolarisation, l'accent est désormais placé davantage sur les apprenants qui ne sont toujours pas scolarisés ou qui sont difficiles à toucher.⁵ Une attention accrue est également portée aux nombreux enfants et jeunes qui fréquentent l'école, mais qui sont exclus de l'apprentissage, qui risquent de ne pas achever le cycle complet d'études primaires ou qui ne reçoivent pas une éducation de bonne qualité.

Aujourd'hui, 75 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école, et plus de la moitié d'entre eux sont des filles. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion dans la plupart des régions du monde (voir figure 1). Les ménages des communautés rurales ou éloignées et les enfants des taudis urbains ont un moindre accès à l'éducation. Près de 37 % des enfants non scolarisés vivent dans 35 pays étiquetés comme fragiles par l'Organisation de coopération et de développement économiques⁶, auxquels il faut ajouter plusieurs pays en situation de conflit, d'après conflit ou d'après catastrophe. En pareilles circonstances, les enfants et les jeunes font partie des groupes qui encourent le plus haut risque d'être exclus de l'éducation.⁷

L'exclusion scolaire la plus criante est celle qui frappe encore aujourd'hui les enfants handicapés, lesquels forment le tiers des non scolarisés. Les enfants qui travaillent, ceux qui appartiennent à des groupes autochtones, à des populations rurales et à des minorités linguistiques, les enfants nomades et ceux qui sont affectés par le VIH et le sida sont parmi les plus vulnérables (voir figure 2). A chaque fois, la question de l'identité sexuelle joue un rôle significatif.

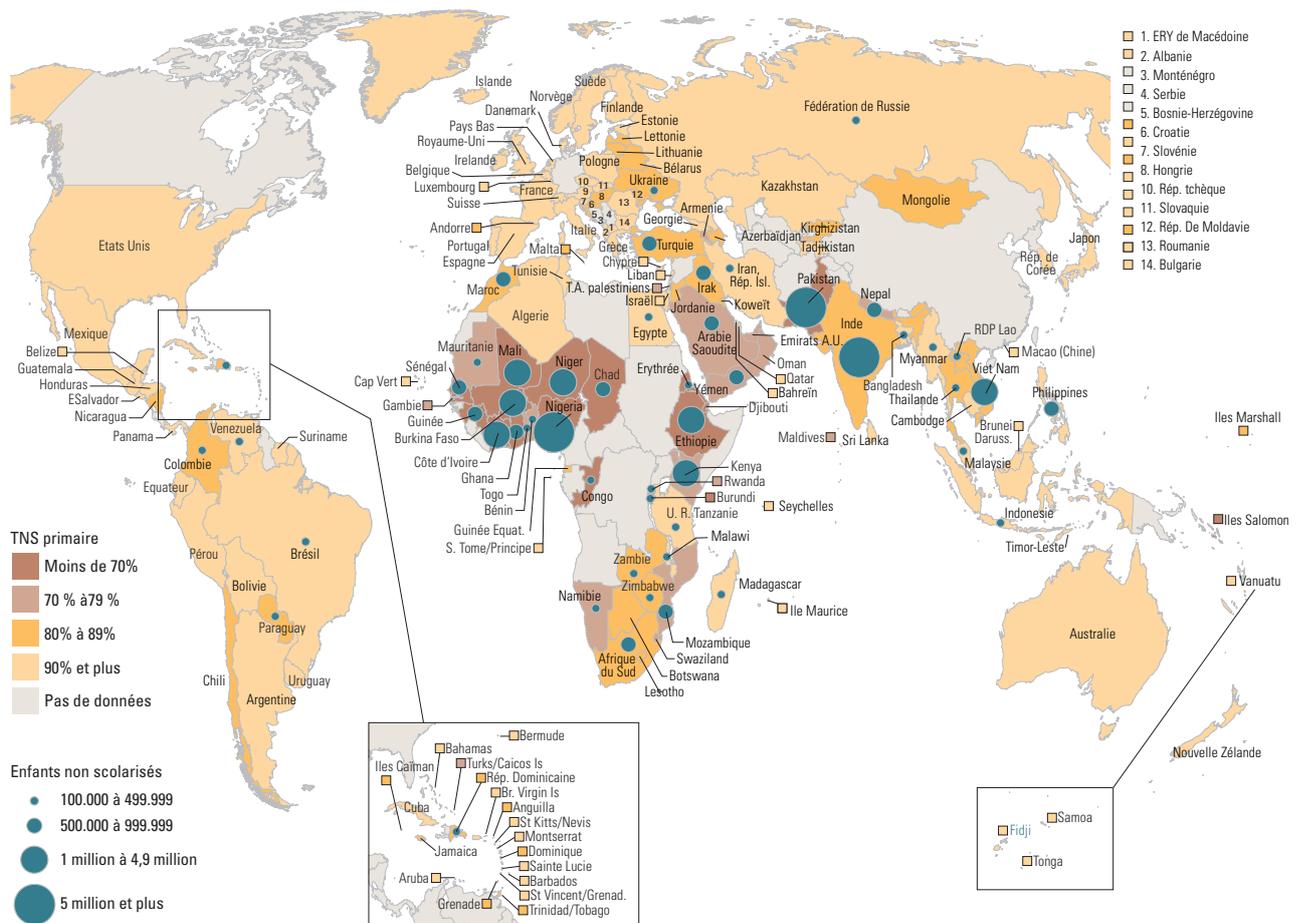
4 Mohammad Yunus, Lauréat du Prix Nobel de la paix 2006, discours prononcé devant le Comité Nobel norvégien, Oslo.

5 Objectifs de l'EPT : voir annexe 1 ; OMD : voir annexe 2.

6 OCDE. 2007. *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, OCDE.

7 UNESCO. 2008. *Chaque apprenant compte : 10 questions pour mieux comprendre ce qu'est une éducation inclusive de qualité*.
www.unesco.org/education/inclusive

Figure 1 : Taux nets de scolarisation (TNS) dans le primaire et nombre d'enfants non scolarisés, 2005



Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, carte 2, p. 50.

De surcroît, 774 millions d'adultes sont actuellement encore dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme ; plus des trois quarts vivent dans seulement 15 pays.⁸ Pendant ce temps, dans les pays plus riches, malgré les ressources dont ils disposent, de nombreux jeunes quittent l'école sans qualifications utiles, d'autres reçoivent une éducation en dehors du cadre scolaire ordinaire et d'autres encore décident d'abandonner l'école parce que l'enseignement qu'ils y reçoivent leur apparaît trop éloigné de leur réalité quotidienne.

Il est crucial que tous les enfants et les jeunes aient accès à l'éducation. Mais il est tout aussi important qu'ils puissent participer pleinement à la vie scolaire et réussir leurs expériences éducatives comme ils le souhaitent. Si les performances scolaires obtenues dans des matières données servent souvent d'indicateur des résultats d'apprentissage, il est nécessaire de concevoir les 'acquis d'apprentissage' dans un sens plus large, c'est-à-dire comme des valeurs, attitudes, connaissances et compétences à acquérir pour faire face aux défis des sociétés contemporaines. Il faut aussi donner aux adultes des possibilités d'apprentissage, puisque la finalité ultime de l'inclusion dans l'éducation est liée à la participation véritable d'un individu à la société et à sa capacité de réaliser la plénitude de son potentiel.

8 UNESCO. 2007. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ? Paris, UNESCO.

Figure 2 : Exemples de groupes exclus de/ou marginalisés dans l'éducation



Promouvoir l'inclusion implique de stimuler le débat, d'encourager les attitudes positives et d'améliorer les cadres éducatifs et sociaux en vue de faire face aux nouvelles tendances des structures et de la gouvernance de l'éducation. Une telle démarche suppose une amélioration des apports, des processus et des environnements afin de favoriser l'apprentissage, tant au niveau de l'apprenant dans son environnement d'apprentissage qu'au niveau du système qui soutient l'ensemble de l'expérience d'apprentissage. Elle nécessite de la part des gouvernements qu'ils aient la volonté et la capacité d'adopter des politiques en faveur des pauvres, d'aborder la question de l'équité dans les dépenses publiques d'éducation, de nouer des liens intersectoriels et de considérer l'éducation inclusive comme une composante de l'apprentissage tout au long de la vie.

1.1.2 Objectifs et raison d'être

Le but de ces Principes directeurs est d'aider des pays à valoriser l'inclusion dans leurs stratégies et leurs plans en matière d'éducation, de présenter le concept élargi d'éducation inclusive et de mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques.

Le Cadre d'action de Dakar⁹ ouvre clairement la voie à l'éducation inclusive en la définissant comme l'une des principales stratégies permettant de faire face aux défis de la marginalisation et de l'exclusion en réponse au principe fondamental de l'EPT, qui est de donner à tous les enfants, les jeunes et les adultes l'accès à l'apprentissage.

Pays développés et pays en développement sont confrontés à un même défi : offrir à tous les apprenants une éducation équitable et de haute qualité. L'exclusion peut commencer dès le plus jeune âge. Il est par conséquent impératif de voir l'éducation comme un processus holistique qui s'étend tout au long de la vie, et de prendre notamment en compte l'importance de programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (EPPE) pour améliorer le bien-être des enfants, les préparer à l'école primaire et leur donner de meilleures chances d'y réussir. Si un enfant n'a pas la possibilité de développer son potentiel grâce à l'éducation, sa famille actuelle et future risque aussi de rester pauvre, et peut-être de connaître une pauvreté chronique pire encore. Associer l'inclusion à des objectifs de développement plus larges contribue au développement et à la réforme des systèmes éducatifs, à l'atténuation de la pauvreté et à la réalisation de tous les Objectifs du Millénaire pour le développement.

9 UNESCO. 2000. Forum mondial sur l'éducation. *Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris, UNESCO.

I.1.3 Structure

Ce document comprend deux chapitres. Le chapitre I traite de la pertinence de l'éducation inclusive dans le contexte d'aujourd'hui et des liens entre l'inclusion et l'Éducation pour tous. Le chapitre II donne un aperçu des éléments clés d'une évolution vers l'inclusion, en s'attachant particulièrement aux caractéristiques d'un enseignement tourné vers l'inclusion et au rôle des enseignants, des autres éducateurs, du personnel d'accompagnement non enseignant, des communautés et des parents. Il fournit, en outre, aux décideurs et aux planificateurs de l'éducation des outils simples leur permettant de procéder à une analyse pragmatique de leurs plans en matière d'éducation sous l'angle d'une éducation inclusive.¹⁰

I.2 L'inclusion dans l'éducation

I.2.1 Qu'entend-on par éducation inclusive ?

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien (Thaïlande), présente une vision globale : rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité. Elle appelle à s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles.

L'éducation inclusive renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT. En tant que principe général, elle devrait guider toutes les politiques et pratiques éducatives, s'appuyant sur le fait que l'éducation est un droit fondamental de l'homme et le fondement d'une société plus soucieuse de justice et d'égalité. La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, qui s'est tenue en juin 1994 à Salamanque (Espagne), a donné un élan majeur à l'éducation inclusive. Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales ont examiné les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche inclusive de l'éducation, en permettant aux écoles d'être au service de tous les enfants et, en particulier, de ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Bien qu'ayant mis plus directement l'accent sur les besoins éducatifs spéciaux, la Conférence de Salamanque conclut que : 'Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires'.¹¹

Un système éducatif 'inclusif' ne peut exister que si les écoles ordinaires adoptent une démarche plus inclusive – en d'autres termes, si elles réussissent à éduquer tous les enfants de leurs communautés. La Conférence proclame 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 ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif' (p. ix).

Cette vision a été réaffirmée lors du Forum mondial sur l'éducation, organisé en avril 2000 à Dakar pour dresser le bilan des progrès accomplis depuis 1990. Ce Forum a déclaré que l'Éducation pour tous devait prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades éloignées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH et du sida, de la faim et d'un mauvais état de santé, et de ceux qui sont handicapés ou ont des besoins éducatifs spéciaux. Il a en outre appelé à porter une attention particulière aux filles et aux femmes.

10 UNESCO. 2008a. Pour un moyen d'action plus spécifique au regard des besoins de quatre groupes d'apprenants exclus, à savoir le genre, avec référence particulière aux filles, enfants qui travaillent, enfants affectés par le VIH et le sida, et enfants handicapés, Paris, UNESCO.

11 UNESCO. 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, UNESCO/Ministère de l'éducation, Espagne.

L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – 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 l'éducation. 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.¹²

Plusieurs raisons justifient cette conception. La première est une justification éducative : la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les enfants. La deuxième est une justification sociale : les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire. La troisième est une justification économique : il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants.

L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006, qui préconise l'éducation inclusive, et la législation récente visant à protéger les langues autochtones,¹³ apportent un soutien international supplémentaire en faveur de l'éducation inclusive. L'annexe 3 contient une liste des instruments de normalisation les plus pertinents (conventions, déclarations et recommandations) qui servent de base pour l'élaboration de politiques et d'approches inclusives. Ils représentent les éléments essentiels à prendre en compte pour garantir le droit d'accès à l'éducation, le droit à une éducation de qualité et le droit au respect dans l'environnement d'apprentissage. L'encadré 1 présente un tableau récapitulatif des cadres juridiques de l'éducation inclusive.

Encadré 1 : Cadres juridiques de l'inclusion, 1948-2007

2007	Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
2006	Convention relative aux droits des personnes handicapées
2005	Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles
1999	Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination
1990	Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille
1989	Convention relative aux droits de l'enfant
1989	Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants
1979	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
1965	Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale
1960	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
1948	Déclaration universelle des droits de l'homme

12 UNESCO. 2003*b*. *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. Paris, UNESCO.

13 Assemblée générale des Nations Unies, Résolution 61/295. 2007. *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. New York, Siège de l'ONU. HYPERLINK <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.htm> <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.htm>

1.2.2 Interdépendance entre inclusion et qualité

Pour que le droit à l'éducation rappelé ci-dessus devienne réalité, le mouvement de l'EPT s'attache à mettre en lumière les liens entre éducation inclusive et éducation de qualité. Malgré l'absence de définition universellement reconnue d'une éducation de qualité, deux composantes importantes ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'apprenant d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part. S'agissant de la qualité de l'éducation de base, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) a insisté sur la nécessité d'offrir à toute personne – enfant, jeune et adulte – une formation qui réponde à ses besoins et présente un intérêt pour sa vie propre, ouvrant ainsi la voie à une conception de la qualité exprimée en termes de critères fondés sur des besoins. La Déclaration mondiale stipule en outre que ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels que les contenus éducatifs fondamentaux dont tout être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre.¹⁴

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 souligne que, en matière d'apprentissage, il importe de bien comprendre que les apprenants sont des individus présentant des caractéristiques et des origines diverses et que les stratégies d'amélioration de la qualité doivent donc se fonder sur les connaissances des apprenants et leurs points forts.¹⁵ Dans cette perspective, le rapport indique cinq dimensions qui influent sur les processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans le but de comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation : (1) caractéristiques des apprenants ; (2) contexte ; (3) apports facilitateurs ; (4) enseignement et apprentissage ; et (5) résultats.¹⁶ Ces dimensions sont interconnectées, interdépendantes et sont à traiter de manière intégrée.

Accès et qualité sont liés et se renforcent mutuellement. A court terme, la qualité peut souffrir d'une forte fréquentation scolaire ; mais les stratégies à long terme d'amélioration de la qualité peuvent réussir à rétablir l'équilibre. Il est généralement admis que l'amélioration du développement cognitif, physique et affectif, de même que des compétences de base, relève du domaine affectif d'un apprenant. Pourtant, ces facteurs contribuent pareillement au processus d'apprentissage et à une meilleure qualité de l'expérience d'apprentissage. Planifier, mettre en œuvre et suivre l'évolution de ces interventions n'en demeure pas moins un gigantesque défi.

La qualité de l'éducation est une préoccupation centrale dans la quasi-totalité des pays, essentiellement parce que les évaluations, nationales et internationales, des résultats d'apprentissage continuent de révéler un constat alarmant, à savoir la médiocrité et l'inégalité des niveaux d'acquis dans de nombreux pays. En outre, les évaluations risquent de ne refléter que des résultats ou aspects de l'apprentissage relativement faciles à mesurer et d'ignorer d'autres aspects plus importants, mais difficiles à mesurer. Si les compétences en lecture, écriture et calcul font l'objet de fréquentes évaluations, ce n'est pas le cas des compétences sociales et de l'impact sociétal de l'éducation. Il importe donc de mettre l'accent sur le soutien à l'éducation et la formation des enseignants dans le cadre d'approches inclusives axées vers le soutien du développement sociétal, de sorte que tout citoyen puisse participer efficacement à la vie sociale.

Dans la plupart des cas, les évaluations ne mesurent pas le développement affectif des apprenants, ni leur développement en termes de valeurs et d'attitudes, indicateurs couramment utilisés pour exprimer la qualité des processus d'apprentissage et l'environnement. Les études montrent que, même dans des pays ayant enregistré une hausse significative des effectifs scolarisés dans le primaire, le nombre d'enfants qui achèvent réellement le cycle d'éducation de base, en ayant acquis des compétences minimales en lecture, écriture et calcul, est faible. Le cumul de la médiocrité des résultats avec un taux élevé d'abandon scolaire est attribué à un large éventail de facteurs, externes et internes, qui ont une incidence directe sur la qualité des processus d'apprentissage. Qualité et équité jouent donc un rôle central dans l'éducation inclusive.

14 UNESCO. 2008b. *L'apprentissage compte : Aperçu des méthodes, facteurs et indicateurs de mesure et d'amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les pays de l'IMOA-EPT*. Paris, UNESCO.

15 UNESCO. 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous : l'exigence de qualité*. Paris, UNESCO, p. 143.

16 Ibid., pp. 35-7.

1.2.3 Inclusion et rentabilité

On ne saurait parler d'inclusion sans évoquer la question des coûts. Les budgets nationaux sont souvent limités, l'aide publique au développement fait défaut et les parents n'ont pas toujours les moyens de financer les coûts, directs et indirects, de l'éducation. Bien des familles sont contraintes de faire un choix : envoyer un enfant à l'école ou compter sur lui pour générer un revenu et contribuer à nourrir la famille. Il existe donc un risque que le coût de l'éducation inclusive soit jugé trop élevé par des gouvernements, des organismes et même des parents, même si, rapporté à l'échelle mondiale, le montant estimé pour réaliser l'EPT (11 milliards de dollars EU) est extrêmement faible (Encadré 2).

Encadré 2: Estimation du surcoût lié à la réalisation de l'EPT

Selon les estimations de l'Oxfam, le soutien financier nécessaire pour réaliser l'EPT équivaut à :

- un montant représentant quatre jours de dépenses militaires mondiales
- la moitié des dépenses annuels en jouets aux Etats-Unis
- un montant inférieur aux dépenses annuelles des Européens en jeux informatiques ou en eau minérale
- moins de 1 % du produit national brut annuel dans le monde

Source: Oxfam 2000. *Achieving Universal Primary Education*. Londres, Oxfam.

Or, avec un système éducatif plus rentable, on pourrait en récupérer une bonne partie. Le contexte institutionnel dans lequel sont effectuées les dépenses publiques mérite plus d'attention qu'il n'en a reçu jusqu'à présent.¹⁷ Il faut notamment optimiser l'utilisation des ressources pour obtenir un meilleur rapport coût/bénéfice entre les intrants et les résultats. Dans les pays de l'OCDE, entre 5 % et 40 % d'élèves abandonnent, ce qui se traduit par un faible niveau de compétences et un taux élevé de chômage.¹⁸ Parmi ceux qui abandonnent l'école, nombreux sont ceux qui ont vécu des expériences d'apprentissage négatives et ont dû redoubler plusieurs fois à cause de leurs mauvais résultats.

Les ressources financières dépensées pour les redoublants¹⁹ seraient plus utiles pour améliorer la qualité de l'éducation pour tous, en particulier si l'on considère le peu d'effet du redoublement sur le niveau des résultats des élèves et ses conséquences négatives sur leur estime personnelle. Elles pourraient par exemple être investies dans la formation des enseignants, la dotation en matériels, les TIC et des mesures de soutien supplémentaires aux élèves qui présentent des difficultés dans leur processus éducatif.

De surcroît, les actions engagées pour promouvoir l'inclusion ne sont pas nécessairement coûteuses. Ainsi, plusieurs pays faiblement dotés en ressources ont mis en place des solutions rentables en vue d'une éducation inclusive de qualité. Les classes à niveaux multiples, années multiples ou aptitudes multiples, les cours d'alphabétisation initiale dans la langue maternelle, les modèles de formation de formateurs pour le développement professionnel, les stages pratiques de formation organisés pour les futurs enseignants, l'enseignement entre pairs et la transformation d'écoles spécialisées en centres pédagogiques d'expertise et de soutien pour des groupements d'écoles ordinaires en sont des exemples. De même, le projet d'intervention précoce de la Jamaïque illustre la rentabilité des approches inclusives (Encadré 3).

17 UNESCO. 2003a. Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education (Table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation). Paris, UNESCO.

18 OCDE. 2007b. PISA 2006: *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris, OCDE.

19 En Amérique latine, par exemple, le coût du redoublement s'élève à 5,6 milliards de dollars EU dans le primaire et à 5,5 milliards de dollars EU dans le secondaire, calculé par rapport au taux de change de l'année 2000 (UNESCO-OREALC, 2007).

Encadré 3: Projet d'intervention précoce en Jamaïque

Jamaïque

Un Projet d'intervention précoce à domicile pour les enfants handicapés a été mis au point en Jamaïque. Dans le cadre de ce projet, les parents reçoivent une formation initiale pour pouvoir ensuite prendre en charge leurs enfants.

Le coût annuel, soit 300 dollars EU par enfant, est nettement inférieur au coût de l'éducation spécialisée en Jamaïque.

Source: S.Peters. 2004. *Inclusive Education: an EFA Strategy for All Children*. Washington, DC, Banque mondiale.

Un corpus de plus en plus fourni de recherches menées dans le monde, parmi lesquels les résultats d'une analyse du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, démontre que la qualité ne dépend pas directement du coût de l'éducation. La qualité, déterminée d'après les résultats d'apprentissage, présente une corrélation beaucoup plus forte avec la qualité de l'enseignement qu'avec d'autres facteurs, tels que la taille des classes ou la diversité dans la classe. En fait, l'une des caractéristiques communes aux systèmes scolaires les plus performants est que, sous une forme ou une autre, ils assurent l'éducation et le soutien de tous les élèves.

Donner aux enfants un accès précoce à l'éducation permet de jeter les bases de l'inclusion. En effet, comme les neurosciences cognitives le montrent, la petite enfance est une période critique pour l'acquisition des aptitudes cognitives. Les programmes d'EPPE soigneusement conçus ont donc toute leur raison d'être, en particulier s'agissant des enfants les plus défavorisés. Des programmes scolaires efficaces de santé, d'hygiène et de nutrition peuvent constituer un complément utile.

L'éducation a, dit-on, une incidence décisive sur la vie d'un être humain à l'âge adulte – plus le niveau d'éducation est élevé, plus les chances d'avoir un revenu élevé et de vivre plus longtemps et en meilleure santé sont grandes. A long terme, le coût social et financier de l'échec scolaire est donc indiscutablement élevé, puisque ceux qui n'ont pas les compétences requises pour participer à la vie sociale et économique génèrent des coûts plus élevés en termes de santé, de garantie de ressources, de systèmes de protection infantile et de sécurité sociale, lorsqu'ils existent. La Figure 3 montre la perte de produit intérieur brut (PIB) imputable à l'exclusion des personnes handicapées.

Figure 3: Exclusion des personnes handicapées : impact sur le PIB

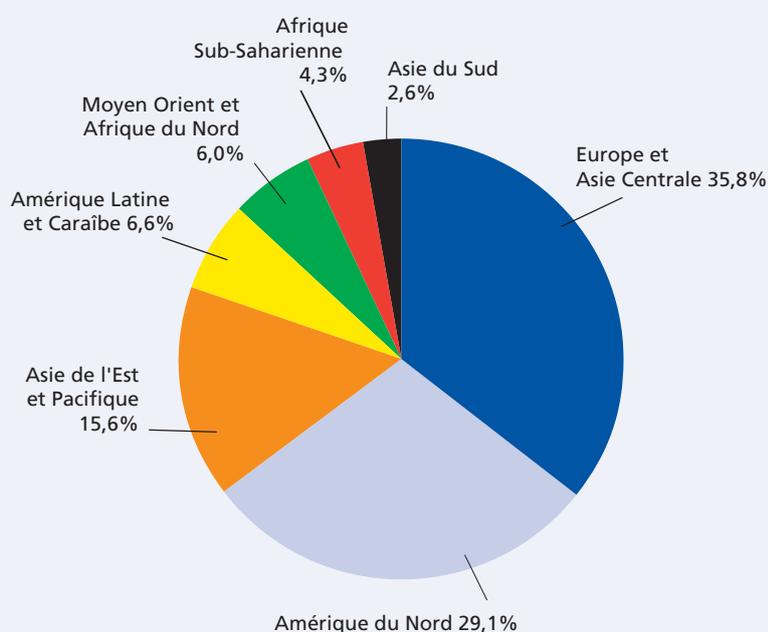
D'un point de vue économique, il peut être très coûteux et profondément irrationnel de ne pas investir dans l'éducation comme moyen de préparer à une vie adulte active et productive.

Une étude réalisée au Canada montre que la perte de production – en cas d'exclusion des personnes handicapées du marché du travail – s'élève à 7,7% du PIB (55,8 milliards de dollars)

D'importantes sommes d'argent peuvent ainsi être investies pour promouvoir une éducation pouvant déboucher sur un emploi.

Le graphique de la figure ci-dessous indique la proportion régionale moyenne estimée par rapport à la valeur totale de la perte de PIB due au handicap, soit 35,8 % de la perte globale de PIB due au handicap en Europe et en Asie centrale, suivie de 29,1% en Amérique du Nord, puis de 15,6 % en Asie de l'Est et Pacifique. Les quatre autres régions représentent respectivement moins de 10 % du total mondial.

PROPORTIONS REGIONALES DE LA PERTE DE PIB DUE AU HANDICAP



Source : R. Hals et R. C. Ficke. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington, DC, US Department of Education, National Institute on Disability.

C. Ficke. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington : US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Chapitre II

Promouvoir une dynamique politique

Pour faire de l'éducation inclusive l'une des clés de l'édification de sociétés inclusives, il faut que tous les partenaires concernés s'accordent sur une vision commune, sous-tendue par diverses mesures spécifiques à prendre pour la mettre en pratique. L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant à un développement à l'échelon du système et à des approches multisectorielles impliquant tous les échelons de la société. Si l'on veut réduire les obstacles à l'inclusion, il importe qu'existe une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes, en associant notamment les membres des communautés locales, tels que les responsables politiques et religieux, les bureaux locaux chargés de l'éducation et les médias.

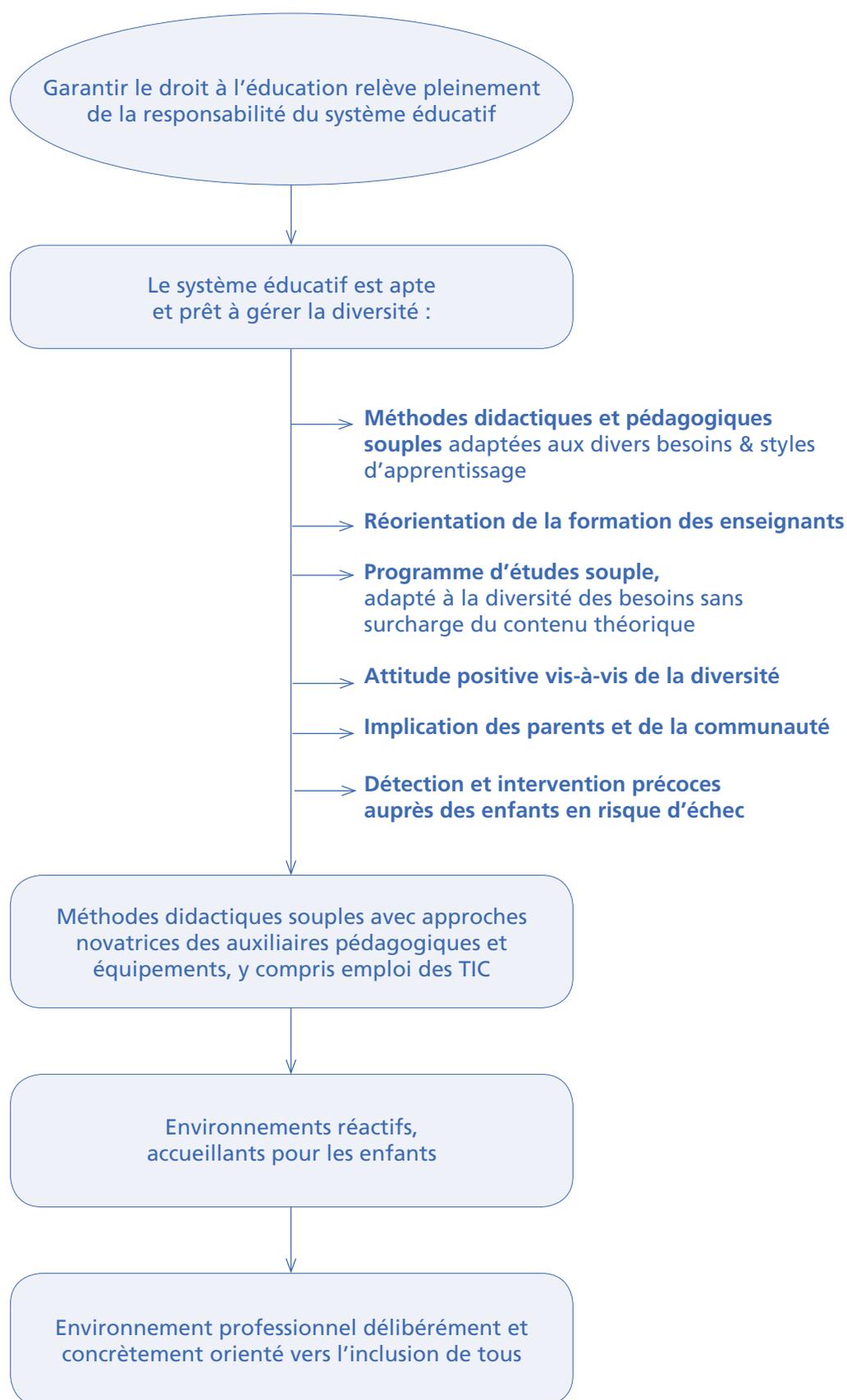
Ces principales mesures consistent en particulier à :

- Analyser la situation locale en examinant l'ampleur du problème, les ressources disponibles et leur utilisation dans le contexte de l'inclusion et de l'éducation inclusive
- Mobiliser l'opinion sur la question du droit universel à l'éducation
- Etablir un consensus autour des concepts d'éducation inclusive et d'éducation de qualité
- Réformer la législation en faveur de l'éducation inclusive conformément aux conventions, déclarations et recommandations internationales
- Soutenir le renforcement des capacités locales pour promouvoir l'évolution vers l'éducation inclusive
- Concevoir des moyens permettant de mesurer l'impact d'une éducation inclusive et d'une éducation de qualité
- Concevoir des mécanismes à l'échelon de l'école et à l'échelon de la communauté permettant d'identifier les enfants non scolarisés et de trouver des solutions pour les aider à s'inscrire à l'école et à la fréquenter régulièrement
- Aider les enseignants à comprendre leur rôle dans l'éducation et à envisager la prise en compte de la diversité dans une classe comme une chance, et non pas comme un problème.

II.1 Concevoir des systèmes éducatifs inclusifs

Adopter une approche inclusive de l'éducation (Fig. 4) suppose de considérer que le problème tient non pas à l'enfant, mais au système éducatif. A l'origine, on pensait que la source des difficultés d'apprentissage se trouvait chez l'apprenant, ce qui était méconnaître l'incidence du milieu sur l'apprentissage., alors qu'aujourd'hui, on souligne que la réorganisation des écoles ordinaires au sein de la collectivité, en les améliorant et en mettant l'accent sur la qualité, garantit la possibilité d'un apprentissage efficace à tous les enfants, y compris ceux classés comme ayant des besoins spéciaux. L'apprentissage débute avant que l'enfant n'aille à l'école et il est donc absolument essentiel de développer l'EPPE pour construire des sociétés inclusives. En outre, des éléments nouveaux illustrent le lien entre la santé mentale, la stimulation précoce des enfants par diverses activités, comme le jeu créatif, la musique et l'activité physique, et la nutrition d'une part et le besoin de stimulation du cerveau d'autre part, soulignant ainsi davantage encore la nécessité d'accorder une place prioritaire à l'EPPE.

Figure 4 : L'éducation dans l'optique de l'inclusion



Une école inclusive doit offrir des possibilités et des moyens d'accéder à un large éventail de méthodes de travail et à un apprentissage individualisé afin qu'aucun enfant ne soit tenu à l'écart de ses camarades ou exclu des activités scolaires. Cela implique de mettre en place des écoles accueillantes pour les enfants et soucieuses de leurs droits. Une éducation fondée sur les droits aide l'enfant à prendre conscience de ses droits. Outre la garantie de bons résultats académiques, elle favorise l'inclusion, se préoccupe de la santé des enfants et les protège, est sensible à l'égalité des sexes et encourage la participation des apprenants eux-mêmes, de leur famille et de leur communauté. Si le soutien des enseignants et des directeurs d'établissement est essentiel, celui des communautés proches de l'école est tout aussi vital. Il est indispensable que tous soient aptes et disposés à promouvoir l'inclusion dans la salle de classe et lors de l'apprentissage de tous les enfants, indépendamment de leurs différences.

Ainsi, comme on l'a vu ci-dessus, considérer l'éducation dans l'optique de l'inclusion, c'est considérer que le problème tient non pas à l'enfant, mais au système éducatif et qu'il peut être résolu par des approches inclusives.

Une éducation inclusive de bonne qualité est le meilleur moyen de surmonter de futures difficultés d'apprentissage chez les jeunes et les adultes. Toutefois, dans le contexte actuel, il faut aussi s'employer à développer des programmes d'éducation et de formation appropriés et construits selon différentes modalités, à l'attention des jeunes et des adultes qui en ont été jusqu'à présent privés.

Lorsque des communautés sont en mesure de demander aux enseignants, aux administrateurs et aux pouvoirs publics de rendre des comptes au sujet de l'inclusion de tous les enfants par le biais des mécanismes institutionnels officiels, leurs membres s'intéressent davantage à l'amélioration de l'école et sont plus disposés à y consacrer leurs propres ressources. Cet engagement peut comprendre la création de partenariats avec des acteurs extérieurs, comme le secteur privé. D'après la Banque mondiale,²⁰ des programmes qui améliorent l'accès à l'éducation de groupes exclus ont énormément modifié l'opinion des membres de la communauté et des responsables des pouvoirs publics sur les contributions que ces groupes peuvent apporter à la société. C'est là que les processus de changement et l'autonomisation vont de pair pour contribuer à l'inclusion de tous les apprenants. Cela passe souvent par la mise au point de modalités parallèles et non formelles d'apprentissage au sein d'un système éducatif holistique dans l'optique de promouvoir l'inclusion à tous les niveaux.

II.2 Des défis pour les décideurs

Dans le cadre de la préparation de la 48e Conférence internationale de l'éducation (CIE) sur le thème 'L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir', le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO, de concert avec le Siège de l'Unesco, les commissions nationales, les bureaux Hors Siège et les membres de communautés de pratique (COP) en matière de développement curriculaire, ainsi que d'autres partenaires de la société civile, a organisé 13 ateliers régionaux préparatoires qui ont rassemblé 914 participants de 128 pays.²¹ Ces rencontres avaient pour but de discuter des conceptions actuelles de l'éducation inclusive et de dégager les meilleures pratiques applicables pour sa mise en œuvre. Elles ont mis en évidence des différences à la fois imperceptibles et plus visibles dans la façon de concevoir l'éducation inclusive d'un pays et d'une région à l'autre, ainsi que des points communs essentiels, en particulier concernant la nécessité d'offrir à tous les mêmes chances d'accéder à une éducation de qualité.

Les principaux domaines de préoccupation et d'action recensés lors de ces réunions régionales préparatoires sont indiqués dans l'encadré 4. Ils sont abordés en plus amples détails dans la suite du document. Des listes de contrôle simples, regroupées dans des encadrés, ont également été créées pour aider les décideurs à examiner les questions clés à traiter pour chaque point essentiel. La matrice figurant à la fin du document donne un aperçu général des domaines à traiter pour inscrire l'éducation inclusive dans un cycle complet d'élaboration de politiques.

20 Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Washington, DC : Banque mondiale.

21 Operti, R. et Belalcázar, C. 2008. *Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématiques et enjeux*. Genève, BIE.

Encadré 4 : Principaux domaines de préoccupation et d'action recensés
lors des ateliers régionaux préparatoires du BIE

A. Changements d'attitudes et élaboration de politiques

- L'expression 'éducation inclusive' doit être précisée davantage et adoptée par les éducateurs, les organisations gouvernementales et non gouvernementales, les responsables politiques et les acteurs sociaux.
- Pour remédier au manque de compréhension, de sensibilisation et d'appui dans la société vis-à-vis de l'éducation inclusive, il convient de développer la mobilisation et le dialogue à l'échelon régional et national.
- Les politiques de développement économique et social durables à long terme doivent prendre en compte l'éducation inclusive.
- Une approche multisectorielle intégrale et menée en collaboration est nécessaire pour garantir le droit à l'éducation.
- Un dialogue doit être engagé à l'échelon régional et national de façon à créer un climat de compréhension, de sensibilisation et d'appui de l'opinion publique à l'égard des politiques.

B. L'inclusion via la protection et l'éducation de la petite enfance

- Intervenir dès la petite enfance doit être considéré comme un moyen de garantir le droit de tous les enfants à l'éducation dès leur plus jeune âge.

C. Curricula intégrant le concept d'inclusion

- L'articulation et la transition harmonieuse du curriculum entre l'enseignement de la petite enfance, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire contribuent à éviter les abandons d'un niveau à l'autre et à améliorer la rétention.
- Des modifications du curriculum s'imposent pour garantir la souplesse nécessaire au niveau de l'apprentissage et de l'évaluation.
- Des possibilités d'éducation informelle et non formelle doivent être prévues dans le curriculum.
- Un curriculum trop théorique ou trop chargé va à l'encontre de l'objectif de l'éducation inclusive.
- La participation de multiples parties prenantes à la conception du curriculum est à encourager.

D. Enseignants et formation des enseignants

- Les programmes de formation (initiale et permanente) des enseignants devraient être réorientés et harmonisés avec les approches de l'éducation inclusive afin que les enseignants soient dotés des capacités pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité dans leur classe, en accord avec les réformes apportées aux curricula.
- La formation de tous les professionnels de l'éducation, y compris des membres de la communauté, est essentielle de façon à ce qu'ils prêtent appui à l'éducation inclusive à l'intérieur de l'école.
- L'instauration de mesures incitatives visant à améliorer le statut social des enseignants et leurs conditions de vie sont des préalables indispensables pour professionnaliser le rôle des enseignants (par ex. augmenter les salaires, offrir de meilleures conditions d'hébergement, offrir des congés dans les foyers, accroître le respect qui leur est dû pour leur travail, etc.).

E. Ressources et législations

- Les législations nationales devraient être modifiées et révisées pour incorporer la notion d'éducation inclusive.
- Des conventions internationales devraient être adoptées, ratifiées et intégrées dans les lois nationales.
- La mise en oeuvre des politiques et des lois devrait être stimulée et renforcée.
- Les crédits budgétaires consacrés à l'éducation pour l'inclusion devraient être équitables, transparents, explicables et rationnels.

II.2.1 Changement d'attitudes en préalable à l'élaboration de politiques efficaces

L'inclusion requiert souvent un changement d'attitudes et de valeurs de la part des individus. Un tel changement prend du temps et impose de réviser des conceptions et des comportements. La prise de conscience devrait permettre de mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive et de rendre les sociétés plus tolérantes et ouvertes. Nécessité s'impose d'instaurer des politiques nationales axées vers l'inclusion, des systèmes d'appui local et des formes appropriées de curriculum et d'évaluation pour créer les conditions propices au développement de l'inclusion.

Les institutions éducatives ne devraient pas se poser comme les seuls experts en matière d'éducation. Il n'est pas indispensable que chaque école dispose d'une expertise, sous réserve que l'accès à des compétences spécifiques soit assuré si besoin est. Ainsi, dans certains pays, on a tendance à utiliser progressivement les écoles spécialisées comme centres de ressources chargés d'apporter un savoir-faire et un appui au système scolaire ordinaire et de guider les familles pour soutenir leurs enfants.

Enseignants, autres éducateurs, personnel d'accompagnement non enseignant, parents, collectivités, autorités scolaires, concepteurs de curriculum, planificateurs de l'éducation, organismes du secteur privé et instituts de formation sont autant d'acteurs qui peuvent mettre des ressources utiles au service de l'inclusion. Parmi eux, certains (enseignants, parents et collectivités) sont plus qu'un atout précieux : ils jouent un rôle déterminant dans tous les aspects du processus d'inclusion. Cela suppose une volonté d'accepter et de promouvoir la diversité et de s'intéresser activement à la vie des élèves, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur.

Encadré 5 : Liste de contrôle concernant le changement d'attitudes

Le concept d'éducation inclusive est-il largement connu et accepté ?
Les parents jouent-ils un rôle actif dans l'éducation ?
A-t-on lancé des programmes de sensibilisation à l'appui de l'éducation inclusive ?
Encourage-t-on la communauté locale et le secteur privé à promouvoir l'éducation inclusive ?
L'éducation inclusive est-elle perçue comme un facteur important de développement économique & social ?
Les compétences disponibles dans les écoles ou institutions spécialisées sont-elles employées de façon pertinente au service de l'inclusion ?

II.2.2 Créer un curriculum inclusif

Un curriculum 'ouvert à tous' porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'enfant. Il est fondé sur les quatre piliers de l'éducation pour le vingt-et-unième siècle : apprendre à connaître, à faire, à être, à vivre ensemble.²² Il contribue activement à encourager la tolérance et le respect des droits de l'homme et constitue un outil puissant pour transcender les différences d'ordre culturel, religieux, sexospécifique et autres. Un curriculum inclusif tient compte du genre, de l'identité culturelle et du contexte linguistique. Il impose de rompre avec les stéréotypes négatifs, non seulement dans les manuels scolaires, mais aussi, et surtout, dans les attitudes et attentes des enseignants. Les approches éducatives multilingues, dans lesquelles la langue est reconnue comme faisant intégralement partie de l'identité

22 Delors, J. et al. 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.

culturelle de l'élève, sont aussi un moyen qui permet l'inclusion. En outre, l'enseignement axé sur la langue maternelle durant les premières années de scolarité a un effet positif sur les résultats d'apprentissage.

Une approche inclusive de la politique en matière de curriculum est, par essence, souple et adaptable à des besoins différents, de sorte que chacun puisse bénéficier d'un niveau d'éducation de qualité de base accepté par tous. Elle peut par exemple donner aux élèves une certaine flexibilité dans le temps qu'ils consacrent à un sujet donné, laisser les enseignants plus libres de choisir leurs méthodes de travail et réserver plus de temps pour le travail dirigé en classe.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, un moyen de contribuer à un ensemble d'objectifs pertinent et équilibré est d'analyser les programmes en termes d'inclusion. Une approche inclusive de la politique relative aux programmes d'enseignement reconnaît que, si chaque apprenant a des besoins multiples – et cela encore plus dans les situations de vulnérabilité et de désavantage –, chacun doit bénéficier d'une éducation de qualité, selon une norme de base communément acceptée. Il en ressort clairement la nécessité d'un tronc commun du programme d'études qui soit pertinent pour l'apprenant et qui puisse être enseigné selon des méthodes souples.²³

Des programmes d'études, des manuels et des matériels pédagogiques accessibles et souples peuvent être la clé de l'école pour tous. De nombreux programmes prévoient que les élèves apprennent les mêmes choses, en même temps et par les mêmes moyens et méthodes. Or les élèves sont différents, et leurs aptitudes et leurs besoins aussi. Il importe par conséquent que le programme soit suffisamment souple pour offrir des possibilités d'adaptation aux besoins de chacun et pour inciter les enseignants à chercher des solutions correspondant aux besoins, capacités et styles d'apprentissage de chaque élève.²⁴ C'est là un aspect particulièrement important au niveau du développement et de la pratique des activités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes. Quelques-uns des points à prendre en considération lors de la conception de curricula favorisant l'inclusion sont reproduits dans l'encadré 6.

Le concept d'éducation inclusive remet largement en question la façon dont l'école traditionnelle organise et aménage l'enseignement. Si les écoles doivent avoir des objectifs généraux ou communs concernant les acquis qui sont bons et souhaitables pour les élèves, il est nécessaire de situer les demandes relatives aux différentes matières scolaires en tenant compte du contexte des possibilités et des besoins de chaque élève.

La composition sociale des écoles et des classes évolue dans de nombreux pays en développement du fait de la progression des effectifs scolarisés. Dans bien des pays, les classes à niveaux multiples, âges multiples et aptitudes multiples sont une réalité. Il est essentiel d'analyser et de mieux comprendre les cadres parallèles conçus pour dispenser un enseignement dans des contextes variés. Il faut aussi porter une attention accrue à l'étude de contextes et de milieux particuliers – écoles qui promeuvent l'apprentissage actif et l'inclusion, offrent des environnements multilingues, fonctionnent dans des situations d'urgence et savent accueillir des réfugiés.

Encadré 6 : Liste de contrôle concernant les programmes d'études favorisant l'inclusion

Le programme prône-t-il le respect des principes de non-discrimination, d'acceptation de la diversité et de tolérance ?
Les droits de l'homme et les droits de l'enfant font-ils partie du programme ?
Le programme traite-t-il de la coexistence des droits et des responsabilités ?
Le programme favorise-t-il l'inclusion de tous les enfants ?

23 UNESCO. 2004b. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Education pour tous : l'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.

24 ISU. 2004c. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*, Montréal, Que., ISU.

Le contenu du programme est-il pertinent par rapport aux besoins et à l'avenir des enfants et des jeunes?
Les programmes, matériels pédagogiques et méthodes didactiques sont-ils bien adaptés et pertinents pour la vie des jeunes et des adultes ?
Le programme permet-il de modifier les méthodes de travail ?
L'éducation à la santé et à la nutrition est-elle au programme ?
L'éducation à la prévention du VIH et du sida est-elle au programme ?
Le programme tient-il compte du genre, de l'identité culturelle et du contexte linguistique ?
Le programme traite-t-il de l'éducation au développement durable ?
Le programme reflète-t-il les visions et objectifs du développement élargi dans votre pays ?
Comment collecte-t-on et intègre-t-on l'information en retour en vue de la révision périodique du programme pour prendre en compte des visions et des circonstances nouvelles ?

II.2.3 Les enseignants et l'environnement d'apprentissage

La manière d'enseigner est d'une importance majeure dans toute réforme destinée à améliorer l'inclusion. L'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend les instructions et les modalités de travail qu'on attend de lui. Il doit aussi comprendre la façon dont l'élève réagit à ce qu'on lui enseigne, car l'enseignement n'a de sens et de d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu. La formation dispensée à l'enseignant doit donc prendre en compte ces attentes.

Il convient d'inciter les enseignants et les directeurs d'établissement à discuter des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que des méthodes et des possibilités de développement. Il faut leur donner la possibilité de réfléchir ensemble à leurs pratiques et d'influer sur les méthodes et les stratégies qu'ils appliquent dans leur classe et dans leur école. Il faut aussi familiariser les enseignants avec les nouveaux programmes et les former sur la façon d'évaluer les performances de leurs élèves. Un programme centré sur l'enfant s'écarte de l'apprentissage mécanique et met davantage l'accent sur l'apprentissage pratique, pragmatique, active et en coopération.

Faire de l'inclusion un principe directeur a une incidence sur les pratiques et les attitudes des enseignants – que ce soit vis-à-vis des filles, des apprenants qui sont lents à apprendre, des enfants ayant des besoins spéciaux ou de ceux qui sont issus de différents contextes (cognitif, ethnique et socioéconomique). L'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion dépend fortement de l'expérience qu'ils ont acquise auprès d'apprenants perçus comme 'difficiles'. La formation des enseignants, l'offre d'un soutien en classe, la taille de la classe et la charge globale de travail sont autant de facteurs qui influencent l'attitude des enseignants. L'attitude négative des directeurs d'établissement, des inspecteurs de l'éducation, des enseignants et des adultes (parents et autres membres de la famille) est le principal obstacle à l'inclusion. Ainsi, autonomiser tous ces individus, leur redonner confiance et leur inculquer de nouvelles compétences en faisant de l'inclusion un principe directeur aura une influence sur l'attitude des enseignants et leurs performances.

Les enseignants, les autres éducateurs et le personnel d'accompagnement non enseignant doivent être formés et prêts à fournir un soutien aux enfants, aux jeunes et aux adultes tout au long de leur processus quotidien de développement et d'apprentissage. L'adoption de méthodes souples d'enseignement et d'apprentissage imposent l'abandon de la longue formation théorique préalable des enseignants au profit d'un perfectionnement permanent des enseignants en cours d'emploi. Certes, il n'est pas possible de dispenser à un seul et même individu toutes les connaissances et compétences spécifiques. Des spécialisations sont nécessaires pour travailler en coopération avec le personnel des écoles ordinaires et lui prêter appui. De plus, les politiques nationales doivent traiter de la question du statut des enseignants, de leur bien-être et de leur perfectionnement professionnel. La grave pénurie d'enseignants et le manque d'enseignants formés, tout spécialement en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest, ont des conséquences extrêmement désastreuses sur la qualité de l'apprentissage.

L'accent doit être mis sur la création d'un environnement d'apprentissage optimal de telle sorte que tous les enfants puissent avoir un apprentissage efficace et réaliser la plénitude de leur potentiel. Pour cela, il faut instaurer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et concevoir des matériels pédagogiques appropriés. Les TIC et les nouvelles technologies sont une composante vitale des sociétés modernes et doivent être utilisées chaque fois que cela est possible. Divers types d'activité peuvent concourir à des écoles plus efficaces : faciliter la transition entre la maison et l'école pour les élèves entrant en première année grâce à des activités préscolaires, initier les enseignants aux techniques centrées sur l'enfant, par exemple à la manière d'interroger les élèves, affecter les meilleurs enseignants aux premiers niveaux de scolarité afin qu'ils dotent les élèves de bases solides en lecture, écriture et calcul, offrir des moyens de rattrapage aux élèves exposés au risque d'échec, améliorer la gestion de la classe et utiliser un langage adapté au niveau de compréhension d'un enfant, notamment utiliser la langue maternelle pour les premières années d'enseignement (voir Encadré 7).

L'école doit inculquer aux enfants les connaissances et les compétences indispensables pour qu'ils restent en bonne santé et sachent comment éviter d'être exploités. Plusieurs moyens peuvent y contribuer : initiation aux compétences nécessaires dans la vie courante, éducation fondée sur l'hygiène, autres formes de discipline, investissement dans des installations sanitaires pour les écoles et les communautés.

Encadré 7 : Liste de contrôle concernant les enseignants et l'environnement d'apprentissage

A-t-on déployé suffisamment d'enseignants formés dans tout le pays ?
L'enseignement est-il propice à l'inclusion de tous les enfants, protecteur, attentif aux spécificités liées au sexe et favorable à la participation des apprenants eux-mêmes ?
A-t-on mis en place des mesures incitatives et un perfectionnement professionnel continu pour améliorer le développement professionnel et la motivation des enseignants ?
A-t-on pris en compte le multilinguisme, en particulier l'importance d'un enseignement dans la langue maternelle durant les premières années de scolarité est-elle reconnue ?
Les environnements d'apprentissage sont-ils sains et sûrs ?
Les méthodes d'enseignement sont-elles interactives ?
Les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées aux différentes tranches d'âge (enfants, jeunes et adultes) ?
Les enseignants sont-ils encouragés à travailler en équipe ?
Le travail est-il orienté vers un projet ?
L'enseignement est-il principalement théorique ?
Les matériels sont-ils adaptés aux besoins de tous les apprenants ayant des difficultés pour apprendre (déficience visuelle, déficience auditive, etc.) ?
Encourage-t-on les enseignants à travailler en coopération avec les parents et la société civile ?

II.2.4 Soutenir le cycle d'élaboration des politiques

Edifier des systèmes éducatifs et des sociétés axés vers l'inclusion n'est possible que si les gouvernements connaissent la nature du problème et s'engagent à le résoudre. Concrètement, ils doivent être prêts à effectuer une analyse approfondie du nombre d'enfants non scolarisés et de leurs caractéristiques et à assurer leur intégration dans une école de qualité et dans d'autres types de programmes d'éducation et de formation. Une telle analyse nécessite souvent des systèmes de gestion et de techniques de collecte de données améliorés.

L'engagement des gouvernements doit aussi se manifester dans la création de cadres juridiques appropriés en conformité avec les conventions et recommandations internationales pertinentes de façon à ce que l'éducation inclusive soit dûment comprise et interprétée comme étant affaire de droit. Le degré de priorité qu'elle revêt dans la politique nationale, sa planification et sa mise en œuvre doit être reflétée dans la part qu'elle occupe dans le budget national et les demandes d'aide au développement formulées aux partenaires internationaux et au secteur privé. Des mécanismes de suivi et d'évaluation adaptés doivent être mis en place pour évaluer l'impact des politiques d'éducation inclusive sur l'apprenant, le système éducatif et le développement de la société au sens large.

Des approches de l'évaluation propice aux développements de l'inclusion sont nécessaires. A titre d'exemple, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves ayant des besoins particuliers a mis au point des indicateurs généraux qui soulignent que :

- tous les élèves doivent être autorisés à participer à toutes les procédures d'évaluation, pour autant qu'elles soient pertinentes et adaptées à leurs besoins
- l'identification initiale des besoins des élèves ne doit pas être le seul mécanisme appliqué pour l'affectation de ressources
- les définitions juridiques et les procédures d'évaluation ultérieure reposant sur des approches fondées sur les déficiences médicales conduisent à un étiquetage et une catégorisation qui, bien souvent, renforcent la ségrégation et les offres d'éducation séparée
- le curriculum et les réformes du programme doivent être centrés sur les besoins d'apprentissage, et non déterminés/dictés par le contenu.²⁵

La Figure 5 indique quelques-unes des questions à aborder pour donner à l'éducation inclusive la place qui lui revient dans le cycle d'élaboration des politiques.

Au vu du nombre élevé d'actions suggérées, il peut s'avérer nécessaire de sélectionner quelques activités qui vous semblent être dans vos compétences et pouvoir être réalisées au cours de la période de planification à venir.

Pour éclairer votre choix, vous devrez prendre en compte les besoins réels de votre pays, son infrastructure et l'activité que vous jugez revêtir un intérêt stratégique majeur dans la prochaine période de planification.

Les actions suggérées correspondent à une manière holistique d'aborder le changement dans l'ensemble du système éducatif et exigent une coopération étroite entre de multiples acteurs. Un plan d'action coordonné serait la solution ultime, mais – il convient aussi de le souligner – nullement indispensable. Toute initiative et toute action de nature à promouvoir des systèmes éducatifs plus inclusifs est pertinente et peut marquer un tournant important dans son développement ultérieur.

25 Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Figure 5 : Préoccupations et actions relatives à l'éducation inclusive

Préoccupations politiques	Questions politiques	Lacunes à combler	Actions suggérées
L'analyse et le diagnostic des besoins doivent servir de base à la formulation de politiques et de plans	Inscription d'enfants non scolarisés, de jeunes et d'adultes 1. Qu'en est-il de la situation actuelle ? 2. Combien y a-t-il d'enfants non scolarisés ? 3. Les jeunes ont-ils eu accès à des programmes d'éducation et de formation appropriés ? 4. Est-il possible d'atteindre tous les adultes qui ont besoin d'une éducation ?	1. Absence de statistiques et d'informations sur les enfants non scolarisés 2. Qui sont ces enfants non scolarisés et pourquoi ne sont-ils pas scolarisés ? 3. Encourager la participation des jeunes à des programmes d'éducation et de formation pertinents par rapport à leur vie 4. Donner aux adultes accès à des programmes d'éducation et de formation pertinents	A1. Promouvoir des programmes novateurs et aider la communauté à identifier les enfants non scolarisés, les jeunes et les adultes et les inciter à aller à l'école ou à participer à d'autres programmes d'éducation/de formation A2. Impliquer les communautés dans des services qui touchent des adultes ayant besoin d'une éducation A3. Engager les écoles et les communautés à : – recenser les foyers et identifier les enfants non scolarisés – lancer des campagnes d'inscription et mobiliser la communauté en partenariat avec les responsables locaux A4. Soutenir des mécanismes locaux visant à atteindre les enfants, jeunes et adultes actuellement privés d'éducation
Des systèmes et des méthodes de collecte de données relatives à l'éducation sont nécessaires pour étayer les politiques et les pratiques	Systèmes de gestion de données 1. Votre pays dispose-t-il de systèmes de gestion adaptés pour la collecte, le traitement et le suivi des données ? 2. Les politiques éducatives de votre pays s'appuient-elles sur un système de recueil de données qui fait appel à des processus participatifs avec des enfants, des jeunes et des adultes de la communauté ?	1. Systèmes de gestion défectueux 2. Collecte de données insuffisante, sporadique et non vérifiable 3. Planification difficile en l'absence de données pertinentes 4. Pas de 'cartographie de la population'	B1. Créer des systèmes de gestion de données nationaux adaptés B2. Encourager les enquêtes auprès des ménages B3. Renforcer les capacités des ONG locales pour la collecte de données B4. Associer les communautés locales à la collecte
Les politiques et les plans doivent être ciblés en faveur des pauvres et mettre l'accent sur le droit à l'inclusion	L'éducation inclusive en tant que droit 1. Les politiques de votre pays promeuvent-elles l'inclusion en tant que droit fondamental et font-elles référence aux droits de l'homme pour justifier l'instauration de politiques inclusives ?	1. Absence de reconnaissance et de mise en œuvre d'instruments relatifs aux droits 2. Persistance d'enfants et jeunes non scolarisés dans les régions rurales ou isolées 3. Nombreux adultes privés d'accès à des programmes éducatifs	C1. S'assurer que la législation nationale est conforme aux conventions internationales C2. S'assurer que les politiques reflètent des approches fondées sur les droits et favorables aux pauvres, et ciblent les enfants défavorisés C3. Soutenir les programmes en faveur des jeunes et des adultes
Les définitions énoncées dans les politiques manquent de clarté. L'éducation inclusive est surtout perçue en termes de handicap & de 'besoins spéciaux'	Définitions de l'éducation inclusive 1. Les politiques de votre pays s'appuient-elles sur une définition globale de l'éducation inclusive ? 2. Les politiques font-elles la différence entre l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et l'éducation inclusive ?	1. Absence de législation sur l'éducation inclusive 2. Absence de politiques relatives à l'éducation inclusive 3. Imprécision des concepts	D1. Lancer des campagnes de sensibilisation par le biais de média, affiches, conférences et formation D2. Impliquer les communautés et les responsables locaux

Préoccupations politiques	Questions politiques	Lacunes à combler	Actions suggérées
L'affectation de crédits à l'éducation inclusive est un défi	Affectation de ressources 1. Les politiques de votre pays encouragent-elles une budgétisation qui cible l'éducation inclusive ou tendent-elles à reléguer l'éducation inclusive dans un budget séparé ?	1. Budgets fragmentés avec affectation des ressources inefficace 2. Réglementations rigides qui empêchent une affectation efficace des ressources là où elles sont nécessaires 3. L'EPPE n'étant pas considérée comme une priorité, les ressources qui lui sont affectées sont insuffisantes	E1. Assurer une planification et une budgétisation efficaces du secteur éducatif et d'autres secteurs de la société E2. Décentraliser l'emploi des fonds au sein du système éducatif E3. Veiller à coordonner les crédits budgétaires des divers ministères (social, éducation à la santé, etc.) en lien avec l'EPPE E4. Veiller à ce que les crédits budgétaires soient consacrés à des groupes actuellement exclus E5. Garantir la souplesse d'emploi des fonds à l'appui d'activités pour des écoles inclusives et des programmes d'éducation/ de formation
L'éducation inclusive est essentiellement présentée comme un ensemble d'actions distinctes conçues pour différents groupes d'apprenants	Approche holistique 1. Les politiques de votre pays voient-elles dans l'éducation inclusive un moyen de changer l'ensemble du système éducatif afin que chaque apprenant ait accès à une éducation de meilleure qualité ? 2. Ces politiques donnent-elles une vision d'un système tendant vers l'unification de l'offre d'éducation formelle, non formelle, ordinaire et séparée ? 3. D'autres secteurs contribuent-ils à l'éducation (coopération entre secteurs, tels que ministères, et avec le secteur privé) ?	1. Séparation et ségrégation des offres d'éducation selon les apprenants ; systèmes parallèles coûteux 2. Offres destinées à certains groupes organisées en dehors du cadre du ministère de l'éducation	F1. Assurer une planification intersectorielle de l'éducation F2. Elaborer des politiques de développement socio-économique à long terme pour atteindre les objectifs d'éducation inclusive et les pérenniser F3. Renforcer les offres d'EPPE, dans le cadre d'approches inclusives F4. Impliquer le secteur privé dans le soutien à l'éducation
Un système éducatif holistique nécessite une bonne circulation de l'information entre les professionnels à différents niveaux, de même qu'entre l'école et les familles	Communication entre les niveaux d'enseignement 1. Des échanges d'information systématiques ont-ils lieu entre les niveaux d'enseignement et entre les écoles et les parents ? 2. Des efforts ont-ils été faits pour promouvoir les échanges d'expérience entre professionnels ?	1. Problèmes et malentendus entre les personnels appartenant à différents niveaux du système éducatif (dès le niveau préscolaire) 2. Mauvaise circulation de l'information aux divers niveaux d'enseignement 3. Les changements d'approches pédagogiques et de méthodes didactiques d'un niveau à l'autre risquent de perturber les apprenants	G1. Réunir les personnels pour discuter et définir les rôles et les domaines de coopération G2. Informer sur les activités et expériences menées aux niveaux inférieurs G3. Encourager les partages d'expérience sous la forme d'échanges entre les personnels

Préoccupations politiques	Questions politiques	Lacunes à combler	Actions suggérées
Accessibilité des locaux scolaires et curriculum	Accès 1. Les enfants ont-ils facilement accès à l'école, en particulier ceux qui vivent dans des régions isolées ou rurales ? 2. Les jeunes et les adultes ont-ils accès à des programmes d'éducation ou de formation ? 3. L'accessibilité des locaux à tous n'est évoquée dans aucune politique	1. Les enfants ont souvent de longs trajets à faire pour aller à l'école 2. De nombreuses écoles ne possèdent pas de rampe d'accès ou de sanitaires 3. Il n'existe ni normes ni directives concernant la construction d'écoles accessibles	H1. Les gouvernements doivent, si besoin, assurer les trajets scolaires aller/retour H2. Encourager les écoles à construire leurs propres rampes et à améliorer les conditions sanitaires H3. Prévoir des mesures incitant à la construction d'écoles accessibles et obtenir le soutien du secteur privé
L'amélioration de la qualité de l'éducation ne reçoit pas autant d'attention que l'augmentation des effectifs et de l'accès	Qualité de l'éducation 1. Les politiques de votre pays insistent-elles sur la nécessité de trouver un juste équilibre entre meilleur accès et meilleure qualité afin de pouvoir augmenter les effectifs et réduire les taux d'abandon ?	1. Faible rétention, taux d'abandon et taux de redoublement élevés 2. Résultats d'apprentissage médiocres	I1. Adopter des méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissage I2. Améliorer les méthodes d'enseignement I3. Prendre en compte le processus et le développement cognitifs I4. Garantir un emploi efficace des ressources
La réforme du curriculum doit être plus clairement visible et il est nécessaire d'impliquer les parties prenantes concernées dans la conception de curricula nouveaux et révisés	Souplesse de conception du curriculum 1. Les politiques de votre pays incitent-elles à des réformes du curriculum qui tiennent compte des contributions des parties prenantes ? 2. Ces politiques laissent-elles un minimum de souplesse à l'échelon local au niveau de la conception du curriculum ?	1. Le curriculum est axé sur les compétences scolaires, et non sur l'évaluation de ces compétences 2. Les méthodes utilisées manquent de souplesse et ne laissent la place qu'à un seul style d'enseignement 3. Le curriculum ne prévoit aucun lien ni coopération avec la communauté 4. Le curriculum est prescriptif et rigide	J1. Fournir un soutien en cas de besoin et concevoir des curricula ouverts, souples et adaptables à différents styles d'enseignement et un contenu pertinent pour les apprenants et la société J2. Impliquer la communauté locale dans l'enseignement des langues locales J3. Inclure dans le curriculum des questions liées aux programmes préscolaires pour faciliter la transition J4. Veiller à ce que les curricula ne soient pas exclusivement axés sur les compétences scolaires J5. Promouvoir des méthodes et modes d'enseignement novateurs J6. Lancer le débat dans les écoles sur les processus d'enseignement et d'apprentissage

Préoccupations politiques	Questions politiques	Lacunes à combler	Actions suggérées
La formation des enseignants est une question qui est souvent abordée, mais qui n'est pas située dans le contexte de la promotion de la diversité.	<p>Formation des enseignants</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les politiques de votre pays prônent-elles une réforme radicale de la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants en vue d'initier ces derniers à des approches inclusives de l'éducation ? 2. Engagent-elles à voir dans l'éducation inclusive une méthode de travail naturelle applicable par tout enseignant ? 3. Abordent-elles la question de savoir 'qui forme les enseignants' et le problème délicat des instituts de formation solidement établis où sont enseignées des approches dépassées ? 4. Ces politiques prennent-elles en compte les différences de besoins et de méthodes pédagogiques des enfants, des jeunes et des adultes ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absence d'incitation et de perfectionnement professionnel des enseignants 2. Manque de ressources éducatives, telles que manuels et matériels pédagogiques 3. Manque de matériels adaptés aux besoins de groupes d'apprenants particuliers (en braille, en langage de signes, ouvrages faciles à lire) 4. Enseignement dans la langue maternelle insuffisant 5. Aucune attention, ni prise en compte des sexospécificités 6. Les enseignants ne sont pas favorables à la diversité et y voient un problème 7. Le personnel enseignant est encore peu familiarisé avec les TIC 	<ol style="list-style-type: none"> K1. Améliorer la formation initiale et en cours d'emploi, le mentorat et le travail en équipe K2. Dispenser une formation aux enseignants en charge de l'éducation préscolaire et de l'alphabétisation initiale K3. Promouvoir l'application de méthodes d'enseignement novatrices et parallèles K4. Promouvoir les méthodes de planification de l'éducation fondées sur les besoins éducatifs individuels K5. Encourager les enseignants à travailler en équipe, à appliquer une pédagogie par résolution de problèmes et à respecter la diversité et les différents styles d'apprentissage des élèves K6. Créer des groupes de travail constitués d'élèves ayant des capacités variées pour favoriser le tutorat K7. Promouvoir l'emploi des nouvelles technologies et des TIC
Le renforcement des capacités est important à tous les niveaux du système éducatif	<p>Renforcement des capacités</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'importance d'un renforcement constant des capacités de tous les personnels pour garantir une progression continue de la qualité de l'enseignement est-elle clairement énoncée ? 2. Une formation spécifique pour les responsables d'école est-elle prévue (chefs d'établissements, directeurs) ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pas de plan structuré pour le renforcement des capacités des personnels de l'éducation et d'accompagnement dans les écoles 2. Aucun critère spécifique relatif au renforcement des capacités des chefs d'établissement et inspecteurs 	<ol style="list-style-type: none"> L1. Lancer la mise au point de plans de renforcement des capacités du personnel éducatif aux niveaux national, régional et local L2. Concevoir un ensemble de critères fixant les capacités requises des responsables d'école, inspecteurs et enseignants
Suivi et évaluation sont nécessaires pour améliorer la planification et la mise en œuvre	<p>Suivi et évaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les attentes en matière de suivi des écoles et des activités d'éducation non formelle et d'évaluation de leurs résultats ont-elles été définies ? 2. Est-ce le cas pour les autorités à la fois régionales et centrales ? 3. Les écoles privées sont-elles incluses dans le processus de suivi et d'évaluation ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politiques et attentes en matière de suivi et d'évaluation inexistantes ou non formulées 2. Aucun système de suivi ou d'évaluation mis en place 	<ol style="list-style-type: none"> M1. Concevoir des systèmes de suivi et d'évaluation pour chaque niveau (national, régional, local et privé) M2. Améliorer le suivi et l'évaluation des performances des écoles et programmes d'éducation non formelle M3. Former et associer les chefs d'établissement et inspecteurs à l'évaluation M4. Identification précoce des enfants exposés au risque d'abandon, suivie d'une analyse des facteurs et conditions à l'origine de cette situation, dans le cadre de chaque évaluation

annexe 1

Objectifs de l'Éducation pour tous (EPT)

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

annexe 2

Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

- Objectif 1 :** Éliminer l'extrême pauvreté et la faim – Réduire de moitié la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour et qui souffre de la faim
- Objectif 2 :** Assurer l'éducation primaire pour tous
- Objectif 3 :** Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes – Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire
- Objectif 4 :** Réduire la mortalité infantile
- Objectif 5 :** Améliorer la santé maternelle
- Objectif 6 :** Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies
- Objectif 7 :** Assurer un environnement durable – Réduire de moitié le pourcentage de la population qui n'a pas accès de façon durable à un approvisionnement en eau potable
- Objectif 8 :** Mettre en place un partenariat mondial pour le développement – accroître l'aide et prendre de nouvelles mesures d'allègement de la dette, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables, et s'engager en faveur d'une bonne gouvernance

annexe 3

Conventions, déclarations et recommandations relatives à l'éducation inclusive

Conventions	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	Droit d'accès à l'éducation et droit à une éducation de <i>qualité</i> .
Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)	Droit d'accès de chacun à <i>tous les niveaux d'enseignement</i> , y compris l'enseignement technique et professionnel.
Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)	Élimination de toute discrimination fondée sur <i>la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation</i> .
Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)	Adoption de mesures, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les <i>préjugés</i> conduisant à la <i>discrimination raciale</i> .
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)	Élimination de la discrimination à l'égard des <i>femmes</i> dans le domaine de l'éducation. Élimination de toute <i>conception stéréotypée</i> des rôles de l'homme et de la femme en encourageant <i>l'éducation mixte</i> , en révisant <i>les livres et programmes scolaires</i> et en adaptant <i>les méthodes pédagogiques</i> .
Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989)	Droit à une éducation <i>répondant</i> à la <i>culture</i> et aux <i>besoins des peuples indigènes</i> . Élimination des préjugés en veillant à ce que les <i>manuels scolaires</i> et autres <i>matériels pédagogiques</i> présentent de façon objective, exacte et instructive les sociétés et cultures de ces peuples.

Conventions	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Convention relative aux droits de l'enfant (1989)	Droit à une <i>scolarité gratuite et obligatoire</i> sans discrimination d'aucune sorte. Insistance sur le <i>bien-être</i> et le <i>développement de l'enfant</i> , et mesures destinées à soutenir la <i>protection des enfants</i> .
Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990)	Faciliter l'enseignement aux enfants des travailleurs <i>migrants</i> de leur langue maternelle et de leur culture.
Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999)	Accès à l' <i>éducation de base gratuite</i> et à la <i>formation professionnelle</i> pour tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de <i>travail des enfants</i> .
Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005)	Égale dignité et respect de toutes les cultures, y compris celles des personnes appartenant aux <i>minorités linguistiques</i> .
Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006)	Pas d'exclusion de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire du fait du <i>handicap</i> . Assurance d'un système d'éducation inclusive à tous les niveaux, ainsi que dans le cadre de l' <i>apprentissage tout au long de la vie</i> .

Recommandations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	<i>Lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement</i> ; adoption de mesures destinées à promouvoir l' <i>égalité des chances</i> et de <i>traitement</i> dans ce domaine.
Recommandation concernant la condition du personnel enseignant (1966)	Obligation des États d'assurer une <i>Éducation pour tous (EPT)</i> de qualité.
Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974)	Nécessité de la <i>compréhension</i> et du <i>respect</i> de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie.
Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976)	Normes et standards pour un <i>accès élargi</i> à l'éducation et <i>une approche inclusive</i> de l'éducation. Assurer l' <i>éducation permanente</i> et la <i>possibilité d'apprendre</i> pour les jeunes et les adultes.

Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (1993)	Nécessité d'élargir l' <i>accès</i> aux ressources éducatives de l'ensemble du monde grâce à une plus grande <i>mobilité</i> des étudiants, des chercheurs, des enseignants et des spécialistes
---	---

Recommandations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)	Traitement équitable des <i>femmes</i> et des <i>minorités</i> et <i>élimination du harcèlement sexuel</i> ou des <i>brimades raciales</i> .
Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001)	Les programmes d'enseignement technique et professionnel devraient être conçus comme des systèmes complets et <i>intégrateurs</i> afin de <i>répondre aux besoins de tous les apprenants</i> , en particulier des <i>filles</i> et des <i>femmes</i> .

Déclarations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)	<i>Toute personne</i> a droit à l'éducation. L'éducation doit être <i>gratuite</i> , au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est <i>obligatoire</i> .
Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990)	Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux.
La Déclaration de Delhi (1993)	Éliminer les disparités dans l'accès à l'éducation de base fondées sur <i>le sexe, l'âge, le revenu, la famille</i> , la culture, l'appartenance ethnique, la langue, ou l'éloignement géographique
Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie (1995)	Respect des droits à l'éducation des personnes faisant partie de <i>minorités ethniques, religieuses ou linguistiques</i> , ainsi que des <i>populations autochtones</i> , et [...] faire en sorte que cette attitude se reflète aussi dans les <i>programmes</i> , les méthodes et les modalités d'organisation de l'enseignement.
Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997)	L'État comme rouage essentiel s'agissant de garantir le droit à l'éducation pour tous, notamment pour les <i>groupes sociaux les plus vulnérables</i> , par exemple les minorités et les peuples autochtones.

Déclaration de Recife des pays E-9 (2000)	Opérer des changements dans les législations pour généraliser l'éducation de base et pour <i>intégrer le principe d'EPT dans les déclarations relatives aux politiques à adopter.</i> Garantir l'accès scolaire et l'équité à la <i>population vivant dans des zones éloignées.</i>
Déclaration de Beijing des pays de l'E-9 (2001)	Renforcer les programmes orientés sur l'action pour répondre aux besoins éducatifs des groupes défavorisés tels que les enfants ayant des besoins spéciaux, les migrants, les minorités et les pauvres des zones urbaines/rurales.

Déclarations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001)	Encourager la diversité linguistique - dans le respect de la langue maternelle - à tous les niveaux de l'éducation ; incorporer dans le processus éducatif, en tant que de besoin, des approches pédagogiques traditionnelles afin de préserver et d'optimiser des méthodes culturellement appropriées pour la communication et la transmission du savoir.
Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007)	Reconnaît le droit des familles et des communautés autochtones de conserver la responsabilité partagée de l'éducation, de la formation, de l'instruction et du bien-être de leurs enfants, conformément aux droits de l'enfant ; les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie et références

- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford, Routledge.
- Ainscow, M. and Booth, T. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A. and Smith, R. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Bernard, A. 2000. *Education for All and Children who are Excluded*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf>
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chambers, R. 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London, Intermediate Technology Publications.
- Darnell, F. and Hoëm, A. 1996. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Davis, P. and Florian, L., with Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R. and Rouse, M. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London, DfES.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.
- Dyson, A., Howes, A., and Roberts, B. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students*. London, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.
- Ficke, C. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- Fine, M. 2000. *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into Organizational Approaches for Pursuing Diversity*. New York, NY, Academy for Education Development/National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.
- Florian, L. (ed.). 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London, Sage.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.
- Fullan, M. 1999. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, Colo., Westview Press.
- Hals, R. and Ficke, R. C. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington, DC.
- International Consultative Forum on Education for All. 2000a. *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.
- _____. 2000b. *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.

- Kugelmass, J. 2004. *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development. Binghamton University, USA.
- Lewis, A. and Norwich, B. 2005. *Special Teaching for Special Children: A Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.
- McGregor, G. and Timm Vogelsberg, R. 1998. *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. Consortium on Inclusive Schooling Practices.* Missoula, Mon., University of Montana Rural Institute.
- McKinsey&Company. 2007. *How The World's Best Performing School Systems Come Out On Top.* http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Meijer, C. 1999. *Financing of Special Needs Education.* Middelfart, Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meisfjord, R.M. 2001. *Women's Views A Qualitative Case Study of the Impact of Adult Training on Women in South Africa.* Oslo, Oslo University College.
- Miles, S. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Schools,* Save the Children, London.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). 1997a. *Lifelong learning for the 21st Century.* Pretoria, CTB Books.
- _____. 1997b. *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development.* Pretoria, Department of Education.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, April, pp. 269-75.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools.* Paris, OECD.
- _____. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Paris, OECD.
- _____. 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World.* Paris, OECD.
- Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges.* Geneva, IBE.
- OXFAM. 2000. *Achieving Universal Primary Education.* London, OXFAM.
- Peters, S.J. 2003. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs.* Washington DC, World Bank.
- _____. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children.* Washington, DC, World Bank.
- Riehl, C. J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, pp. 55-81.
- Rieser, R. 2008. *Implementing Inclusive Education.* London, Commonwealth secretariat.
- Save the Children. 2000. *Access for All: Helping to Make Participatory Processes Accessible to Everyone.* London, Save the Children.
- Savolainen, H. 2008. *Responding to Diversity and Striving for Excellence.* Helsinki. (unpublished.)

- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. London, Open University Press.
- Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Colo., Love Publishing.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Supovitz, J. and Brennan R. 1997. Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? *Harvard Educational Review*. Vol. 67, No. 3, Fall.
- Theis, J. 2003. *Rights-based Approach to Education*. Sweden, Save the Children.
- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied. Costs and Remedies*. London, Zed Books Limited.
- Tutt, R. 2007. *Every Child Included*. London, Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- United Nations Development Programme (UNDP) 2005. *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World*. New York, UNDP. hdr.undp.org/reports/global/2005/
- _____. 2006. *Human Development Report, 2006: Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, UNDP.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)
- _____. 2001a. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001b. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001c. *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003a. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO
- _____. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004a. *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004c. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Que., UIS.
- _____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.
- _____. 2008a. *Equity and Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. (unpublished.)
- _____. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO. (mimeo.)
- UNESCO-OREALC. 2007. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for All*. Santiago, UNESCO-OREALC Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

- United Nations General Assembly Resolution 61/295. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, UN Headquarters. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>
- UNICEF. 2003. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Bangkok, UNICEF.
- _____. 2006. *The State of the World's Children 2007. Woman and Children: The Double Dividend of Gender Equality*. New York, UNICEF.
- Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs Education.
- World Bank. Peters, S. 2004. *Inclusive education: an ERA strategy for all children*. Washington DC, World Bank.
- World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO. (ED-2000/WS/27)