

TABLE DES MATIÈRES

1. CONTEXTE.....	5
2. DIMENSIONS CONCEPTUELLES DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION	7
2.1 Besoins éducatifs spéciaux	7
2.2 Intégration.....	8
2.3 Inclusion	8
2.4 Education pour l'inclusion et inclusion sociale.....	12
3. CIE 2008 :THÉMATIQUES ET TENDANCES RÉGIONALES DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION.....	15
3.1 L'éducation pour l'inclusion : approches, orientations et contenu.....	15
3.2 Education pour l'inclusion : politiques du secteur public	21
3.3 Education pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions.....	27
3.4 L'éducation pour l'inclusion : apprenants et enseignants	31
4. CONCLUSIONS ET QUESTIONS RESTANT À APPROFONDIR.....	37
5. APPENDICES.....	41
Ateliers régionaux préparatoires sur l'éducation pour l'inclusion : résultats.....	41
▪ Europe de l'Est et du Sud-est – Atelier sur l'éducation pour l'inclusion.....	41
▪ La diminution de la pauvreté, l'éducation en matière de VIH/sida et l'éducation pour l'inclusion : priorités pour une éducation de qualité pour tous (EPT) en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest	43
▪ Atelier des États arabes du Golfe sur l'éducation pour l'inclusion	51
▪ Atelier sur l'éducation pour l'inclusion:régions du Cône Sud et des Andes...	53
▪ Session sur l'éducation pour l'inclusion – Atelier régional intitulé « Quelle éducation de base pour l'Afrique? ».....	58
▪ Atelier de la Communauté des États indépendants	60
▪ Atelier de l'Asie de l'Est sur l'éducation pour l'inclusion.....	64
▪ Symposium des Caraïbes sur l'Éducation pour l'inclusion	66
▪ L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir dans la région nordique - Atelier régional préparatoire.....	69
Conférences régionales préparatoires sur le thème de l'éducation pour l'inclusion : résultats et recommandations finales.....	75
▪ Conférence régionale préparatoire à la 48ème session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) - Région Europe et Amérique du Nord (Riga, Lettonie).....	75
▪ Conférence régionale préparatoire de la région de l'Asie-Pacifique pour la 48 ^e session de la Conférence internationale de l'éducation (Bali, Indonésie).....	78
▪ Conférence régionale préparatoire à la 48 ^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Région arabe (Beyrouth, Liban)	86
▪ Conférence régionale préparatoire de la région Afrique pour la 48 ^e session de la Conférence internationale de l'éducation, (Yaoundé, Cameroun)	90

1. CONTEXTE¹

En 2007 et 2008, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) a organisé, par l'entremise de la Communauté de pratiques (COP) en matière de développement curriculaire² neuf ateliers régionaux préparatoires sur l'éducation pour l'inclusion³ et a participé à l'organisation de quatre conférences régionales préparatoires⁴. Ces événements avaient pour but de lancer un débat consultatif général permettant de dégager la problématique et les enjeux de l'éducation pour l'inclusion pour préparer la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), intitulée « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », qui se tiendra à Genève du 25 au 28 novembre 2008.

Tous les ateliers régionaux et conférences régionales préparatoires ont été organisés autour de quatre thématiques proposées par le Conseil du BIE pour structurer la quarante-huitième session de la CIE de la manière suivante :

1. *L'éducation pour l'inclusion : approches, orientations et contenu* (approfondir notre compréhension de la théorie et de la pratique de l'éducation pour l'inclusion) ;
2. *L'éducation pour l'inclusion : politiques du secteur public* (démontrer le rôle des pouvoirs publics dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives pour l'inclusion) ;
3. *L'éducation pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions* (créer des systèmes éducatifs qui offrent des possibilités pour apprendre tout au long de la vie) ;

1 Ce document a été préparé par M. Renato Opertti et Mme Carolina Belalcázar, avec l'aide de Mesdames Jayne Brady, Nathalie Chalmers, Leana Duncombe, Isabel Guillinta-Aguilar, Lili Ji, Anne Matter, et Meena Srinivasan.

2 A partir de 2005, le Bureau international d'éducation (BIE) a institué, en liaison avec des experts en matière de curriculum de différentes régions du monde, la Communauté de pratiques (COP) en matière de développement curriculaire. Cette dernière constitue un espace mondial ouvert et pluraliste qui contribue à encourager la réflexion et l'action collectives en matière de curriculum dans le cadre d'une approche holistique visant à préciser et à mettre en place les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Plus de 400 participants venant de soixante-quinze pays ont été mobilisés par l'entremise de la COP et ont pris part aux débats des ateliers préparatoires de la CIE.

3 Atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion - Europe de l'Est et du Sud-est, Sinaia (Roumanie), 14-16 juin 2007 ; Séminaire régional préparatoire sur « la diminution de la pauvreté, l'éducation en matière de VIH et de sida, et l'éducation pour l'inclusion : priorités pour une éducation de qualité pour tous en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, Nairobi (Kenya), 25-27 juillet 2007 ; Atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion - États arabes du Golfe, Dubaï, Émirats arabes unis, 27-29 août 2007 ; Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion - Régions du Cône Sud et des Andes, Buenos Aires (Argentine), 12-14 septembre 2007 ; Session de travail régionale préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion - Région africaine, pendant l'atelier régional intitulé « Quelle éducation de base pour l'Afrique », Kigali (Rwanda), 27 septembre 2007 ; Atelier de la CEI (Communauté des États indépendants) sur « Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », Minsk (Belarus), 29-31 octobre 2007 ; Colloque des Caraïbes sur l'éducation pour l'inclusion, Kingston (Jamaïque), 5-7 décembre 2007 ; Atelier de l'Asie de l'Est sur l'éducation pour l'inclusion, Hangzhou (Chine), 2-5 novembre 2007 ; Atelier préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir, Pays nordiques, Helsinki (Finlande), 6-7 mars 2008.

4 Conférence régionale préparatoire pour la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) (Europe et région nord-américaine), Riga (Lettonie), 24-26 février 2008 ; Conférence régionale préparatoire pour la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), Bali (Indonésie), 29-31 mai 2008 ; Conférence régionale préparatoire arabe pour la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), Beyrouth (Liban), 25-27 août 2008 ; Conférence régionale préparatoire africaine pour la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), Yaoundé (Cameroun), 17-18 septembre 2008.

4. *L'éducation pour l'inclusion : apprenants et enseignants* (créer un environnement d'apprentissage dans lequel les enseignants disposent des outils nécessaires pour répondre aux diverses attentes et aux divers besoins des apprenants).

En accord avec ces thématiques, ces événements avaient pour but d'encourager les échanges entre les responsables politiques, les chercheurs et les enseignants dans le but de déterminer les enjeux, les stratégies et les pratiques qui, en matière d'éducation pour l'inclusion, ont une importance aux niveaux régional et national.

À l'issue de leurs délibérations, la plupart des ateliers ont fourni une feuille de route régionale que les pays participants ont définie à la fin de chaque atelier. Fondée sur les thématiques de la CIE 2008, cette feuille de route a identifié les actions à mener dans les domaines stratégiques de l'élaboration des politiques, de la législation, de la finance, des institutions, de la conception du curriculum, de la sensibilisation et du soutien. En définissant ces actions, les enjeux, les initiatives politiques et les bonnes pratiques existant déjà dans les régions ont également été pris en compte. Le présent document décrit les résultats et les tendances des ateliers, tirés principalement des présentations nationales de chaque région, des débats sur le statut de l'éducation pour l'inclusion et des propositions de feuilles de route régionales.

Pour ce qui est des conférences préparatoires régionales, l'accent a été mis sur la participation des ministres à l'examen des priorités, des réalisations et des enjeux des politiques menées pour faire progresser le concept et la pratique de l'éducation pour l'inclusion dans les régions concernées. L'un de leurs résultats essentiels a été de formuler des recommandations de politique générale sous forme d'un document final régional qui est inclus dans le présent document.

L'objet du présent document est donc de tirer les leçons qui ont été apprises collectivement lors de ces événements préparatoires : a) en abordant le débat en cours sur les dimensions conceptuelles de l'éducation pour l'inclusion ; b) en examinant les tendances dans les diverses régions concernant les thématiques de la CIE⁵; et c) en mettant en relief comme conclusion les éléments relatifs à l'éducation pour l'inclusion qu'il faudra aborder à l'avenir. Les principaux résultats des conférences et ateliers régionaux sont présentés en détail dans les appendices 1 et 2.

⁵ Les sections suivantes du document : Section 2 : Dimensions conceptuelles de l'éducation pour l'inclusion ; Section 3 : CIE 2008 : Thématiques et tendances régionales de l'éducation pour l'inclusion ; et Section 4 : Conclusions et questions restant à approfondir – ont été publiées tout d'abord par Operti, R.; Belalcazar, C. (2008.) sous le titre Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématique et enjeux, dans *Perspectives*, mars, no. 145. On trouvera également à la section 3 une contribution de l'atelier préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir - Pays nordiques.

2. DIMENSIONS CONCEPTUELLES DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

L'éducation pour l'inclusion est une préoccupation qui inspire et stimule les processus de réforme éducative en cours dans les régions développées et en développement. L'éducation pour l'inclusion est un concept en évolution servant à guider les stratégies des réformes éducatives en examinant les sources et les conséquences de l'exclusion dans le cadre holistique des objectifs de l'EPT, ainsi que la conception de l'éducation en tant que droit de l'homme.

2.1 BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

Traditionnellement et encore aujourd'hui dans diverses régions du monde — par exemple, en Europe de l'Est et du Sud-est, ainsi que dans la Communauté des États indépendants (CEI) et la plupart des régions d'Asie^{6, 7, 8}, le concept et les pratiques de l'éducation pour l'inclusion ne concernent principalement que les élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux, c'est-à-dire les handicapés physiques ou mentaux, ainsi que les réfugiés. Dans cette perspective, les méthodes et les réponses apportées aux besoins des élèves visent à redresser un déficit, en créant des écoles et des filières d'enseignement scolaire spécial et en augmentant le nombre d'enseignants spécialisés.

La marginalisation et même la ségrégation dont souffrent les élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux au sein du système éducatif est une conséquence importante de l'existence de structures curriculaires et institutionnelles différentes. Le postulat selon lequel ce sont des « enfants avec des besoins spéciaux » est sujet à caution, comme l'indique Stubbs⁹ « tout enfant peut éprouver des difficultés à apprendre [...] ; nombre d'enfants handicapés n'ont pas de difficulté à apprendre » et « les enfants atteints d'une déficience intellectuelle peuvent souvent apprendre très bien dans certains domaines »¹⁰.

6 OCDE 2006. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe : Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia* [Politiques éducatives destinées aux étudiants en situation de risque et à ceux qui présentent des handicaps dans les pays du Sud-est de l'Europe : Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Kosovo, Ex-République yougoslave de Macédoine (ERYM), Moldavie, Monténégro, Roumanie et Serbie]. Paris : OCDE.

7 BIE, 2007. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future"* [Rapport sur la Communauté des États indépendants, troisième atelier sur le développement curriculaire : « Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », Minsk (Belarus), 29-31 octobre 2007]. Genève : UNESCO IBE, IBE/2007/RP/CD/06.

8 BIE. 2007. *Report on the Workshop on Inclusive Education, -East Asia* [Rapport de l'atelier sur l'éducation pour l'inclusion - Asie de l'Est, Hangzhou (Chine), 2-5 novembre 2007]. Genève : UNESCO IBE, IBE/2007/RP/CD/08.

9 Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education : where there are few resources* [Éducation pour l'inclusion : là où il y a peu de ressources]. Oslo : The Atlas Alliance, p.23.

10 *Ibid.*, p. 3.

2.2 INTÉGRATION

Le concept d'intégration est apparu dans les années 80, pour remplacer celui des curricula et des modèles d'école dédiés aux besoins spéciaux, dans le but de mettre les élèves ainsi identifiés dans des écoles ordinaires. La restructuration et l'amélioration des installations physiques et de la fourniture de matériaux d'apprentissage, ainsi que l'augmentation dans les écoles ordinaires du nombre de classes d'enseignement spécial et d'enseignants spécialement formés, ont compté, et comptent encore, parmi les principaux éléments de la mise en place des modèles d'intégration. Concernant surtout les élèves présentant des handicaps mineurs, l'intégration risque d'en rester au stade des belles paroles au lieu de devenir une réalité dans la pratique ; et peut entraîner un changement au niveau de l'espace dans la salle de classe plutôt que modifier le contenu et la pédagogie.

Après les années 90, la portée, les objectifs, les contenus et les implications de l'éducation pour l'inclusion ont considérablement changé la réalité de l'intégration. En effet, il est devenu évident que les modèles d'intégration uniquement fondés sur la fermeture des écoles spéciales et sur « l'insertion » des élèves dans les écoles et les curricula ordinaires ne répondaient pas à la diversité des attentes et des besoins des apprenants. Cette constatation a entraîné la révision des politiques éducatives traitant de la problématique de l'intégration en remettant en question la pertinence des modèles curriculaires et scolaires identiques pour tous les élèves, indépendamment de leurs différences. Dans ces modèles, il faut que les élèves « *s'adaptent* » aux normes, styles, routines et pratiques du système éducatif, au lieu que le système éducatif se modifie pour s'adapter à l'apprenant. Qui plus est, les taux d'abandons scolaires peuvent augmenter chez les élèves ayant des besoins spéciaux lorsqu'ils sont intégrés dans des écoles ordinaires où il n'y a pas eu de gamme complète de modifications radicales au niveau des institutions, du curriculum et de la pédagogie.

2.3 INCLUSION

L'éducation pour l'inclusion peut s'entendre comme un principe directeur permettant d'atteindre des niveaux raisonnables d'intégration scolaire pour tous les élèves. Dans le contexte d'une vision plus large de l'intégration, l'éducation pour l'inclusion implique l'élaboration et l'application d'un vaste répertoire de stratégies d'apprentissage servant à répondre précisément à la diversité des apprenants. Les systèmes éducatifs ont alors le devoir de répondre aux attentes et aux besoins des enfants et des jeunes, étant donné que la capacité de fournir des possibilités effectives d'apprentissage fondées sur un programme rigide

d'intégration (placer les élèves « ayant des besoins spéciaux » dans les écoles ordinaires) est très limitée. C'est ce que Peters¹¹ appelle le paradigme de la « continuité des placements » ; c'est-à-dire lorsque l'éducation pour l'inclusion se conceptualise comme un lieu et non comme un service fourni. Le débat sur l'éducation pour l'inclusion et l'intégration ne porte pas sur la dichotomie entre les politiques et modèles de l'intégration et de l'inclusion, mais consiste plutôt à voir dans quelle mesure il est maintenant mieux compris que chaque école a la responsabilité morale d'intégrer tout le monde. Cette exigence est également remise en question lorsque les systèmes éducatifs doivent résoudre efficacement d'autres problèmes éducatifs universels ordinaires, tels que l'absentéisme, le redoublement, l'abandon scolaire, et la médiocrité des résultats de l'apprentissage. Les preuves empiriques démontrent qu'un élève qui redouble pendant les premières années d'école court un risque élevé plus tard d'abandonner l'école complètement^{12, 13, 14}. Tous les problèmes évoqués ci-dessus, et l'exclusion qu'ils entraînent tous ensemble, sont aggravés par les pratiques institutionnelles et pédagogiques qui présupposent que tous les enfants disposent des mêmes conditions et capacités pour apprendre. De plus, comme indiqué lors que la Conférence internationale de l'éducation de 2004¹⁵, un enfant exclu de l'école ne pourra pas acquérir les compétences professionnelles et sociales nécessaires pour avoir accès aux connaissances essentielles et pour exercer ses droits de citoyen de manière autonome et responsable.

C'est pourquoi, il y a environ 15 ans, le concept d'éducation pour l'inclusion a évolué vers l'idée que tous les enfants et tous les jeunes devaient disposer, en dépit de leurs différences de situation du point de vue culturel, social et éducatif, de possibilités équivalentes pour apprendre dans toutes les catégories d'écoles. L'essentiel consiste à créer des structures facilitant l'inclusion qui devraient comporter les éléments suivants : a) respecter, comprendre et prendre soin de la diversité culturelle, sociale et individuelle (répondre aux attentes et aux besoins des élèves) ; b) permettre un accès égal à l'éducation de qualité ; et c) établir une étroite coordination avec les politiques sociales.

-
- 11 Peters, S. 2004. *Inclusive Education : an EFA strategy for all children* [Éducation pour l'inclusion : stratégie EPT pour tous les enfants]. Washington, D.C.: Banque mondiale.
- 12 UNESCO. 1998. *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission ; l'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire, Éducation pour tous, Situations et tendances*, Paris : Secrétariat du Forum sur l'éducation pour tous, UNESCO.
- 13 UNESCO. 1996. *Le redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale*. Genève : BIE-UNESCO.
- 14 UNESCO. 1984. *The drop-out problem in primary education : some case studies*. [Le problème de l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire : quelques études de cas] Bangkok : UNESCO, Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- 15 UNESCO. 2004. *Conférence internationale de l'éducation. 47^e session. Atelier 2 : Éducation de qualité et inclusion sociale*. Genève : BIE-UNESCO. Disponible sur l'Internet à l'adresse : [//www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Wdocs/Wdocs_main.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Wdocs/Wdocs_main.htm), pp.8-14

Une conception large de l'éducation pour l'inclusion répond aussi aux besoins des élèves souffrant de handicap ou ayant des difficultés à apprendre, comme l'a décrit l'OCDE¹⁶. Bien qu'il soit nécessaire d'envisager différentes catégories, la nature du concept d'éducation pour l'inclusion ne repose pas sur la notion de catégorie, et vise à offrir à chaque enfant des possibilités d'apprentissage effectives, ainsi que des contextes d'apprentissage adaptés.

Les principes directeurs de l'UNESCO¹⁷ définissent précisément l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants ». De plus, comme l'ont indiqué Booth et Ainscow¹⁸ dans leur proposition d'un *Index for inclusion*, l'inclusion consiste à faire de l'école un lieu d'accompagnement et d'encouragement pour le personnel comme pour les élèves. Elle implique la création de collectivités qui encouragent et louent les résultats obtenus.

C'est pourquoi l'élaboration de politiques d'éducation pour l'inclusion ne devrait pas se concevoir comme la somme des initiatives et des efforts accomplis en faveur de groupes particuliers (liste extrêmement longue et probablement incomplète). Au contraire, il s'agit non pas d'insister sur certaines catégories, mais de créer des environnements propices à l'apprentissage et de proposer un choix varié de possibilités d'apprentissage pour tous. Selon Tutt¹⁹, l'enjeu principal sera de créer des établissements permettant l'inclusion dans toutes les écoles, grâce à un ensemble homogène de services intégrés à un réseau scolaire lui-même relié à d'autres politiques sociales.

Par conséquent, les défis présentés par l'éducation pour l'inclusion sont également liés à l'élaboration d'un ensemble complet de politiques visant à : a) mettre en place un curriculum pertinent et adapté dont l'orientation facilitera le dialogue entre les divers acteurs du système

16 OCDE. 2006. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe : Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia* [Politiques éducatives destinées aux étudiants en situation de risque et à ceux qui présentent des handicaps dans les pays du Sud-est de l'Europe : Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Kosovo, Ex-République yougoslave de Macédoine (ERYM), Moldavie, Monténégro, Roumanie et Serbie]. Paris : OCDE.

17 UNESCO. 2005. *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation pour tous*, Paris : UNESCO.

18 Booth T. ; Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools* [Index pour l'inclusion, le développement de l'apprentissage et la participation dans les écoles]. Bristol : Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education, p.4.

19 Tutt, R. 2007. *Every child included* [Pour tous les enfants]. Londres : Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT). PNUD. 2005. *Rapport sur le développement humain 2005 : la coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*. PNUD, New York. Disponible à l'adresse : /hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french

éducatif ; b) proposer un vaste répertoire des diverses stratégies pédagogiques et complémentaires (enseignement de type scolaire ou non) capables de répondre aux particularités de chaque élève en personnalisant la prestation de l'enseignement ; c) mettre à disposition un matériel et des installations physiques correspondant au curriculum choisi et à sa mise en œuvre ; d) apporter un appui solide à l'enseignant dans la salle de classe — l'enseignant étant considéré comme l'un des concepteurs du curriculum ; et e) amorcer un dialogue avec les familles et les collectivités afin de comprendre leurs besoins et leurs attentes, et d'encourager leur active participation aux activités scolaires.

Une stratégie d'éducation pour l'inclusion implique l'examen soigneux et détaillé de la spécificité et du caractère unique de chaque enfant et adolescent de manière à lui offrir des possibilités éducatives réelles tout au long de la vie. L'éducation pour l'inclusion porte par conséquent sur les moyens et les modalités utilisés par les enseignants et les élèves pour interagir et créer un climat d'empathie et de liens étroits ; ainsi que sur la manière dont ils comprennent et respectent leurs diversités et contribuent ensemble à créer des conditions qui permettent d'arriver à ce que tous bénéficient de possibilités d'apprentissage utiles et pertinentes.

L'éducation cognitive joue un rôle essentiel dans l'accomplissement d'une telle éducation, car elle vise à sensibiliser les enfants à leurs propres conditions cognitives, ce qui peut les aider à comprendre et à apprendre mieux. C'est un moyen efficace utilisé par les éducateurs pour faire face aux besoins de populations différentes, parce qu'ils peuvent ainsi mieux comprendre comment les élèves apprennent, pensent et réfléchissent, en faisant usage à la fois de leur sens critique et de leur créativité, et comment employer cette compréhension pour construire un curriculum et un apprentissage satisfaisant.

À propos des méthodes pédagogiques de l'éducation pour l'inclusion, Skidmore²⁰ appelle l'attention sur les différences entre une pédagogie de la déviance et une pédagogie de l'inclusion en soulignant les cinq aspects suivants :

- a) *Apprentissage de l'élève* : alors que la pédagogie de la déviance établit une hiérarchie des compétences cognitives afin de mesurer les aptitudes de chaque élève, celle de l'inclusion souligne les capacités d'apprendre de chaque élève qui peuvent être progressivement découvertes et encouragées.
- b) *Explication de l'échec scolaire* : la pédagogie de la déviance souligne que les principales difficultés rencontrées pour apprendre sont liées aux capacités limitées de

20 Skidmore, D. 2004. *Inclusion : the dynamic of school development* [Inclusion : la dynamique du développement scolaire]. Londres : Open University Press, pp.112-127

l'élève, alors que celle de l'inclusion avance que la principale difficulté est créée par les réponses insuffisantes apportées par le curriculum.

- c) *Réponse de l'école* : alors que la pédagogie de la déviance affirme que le processus d'apprentissage devrait être concentré sur les déficiences des élèves, celle de l'inclusion souligne la nécessité de réformer le curriculum et de mettre en place une pédagogie transversale dans l'école.
- d) *Théorie du savoir-faire de l'enseignant* : la pédagogie de la déviance insiste surtout sur la connaissance particulière des disciplines comme élément-clé du savoir-faire de l'enseignant, en revanche celle de l'inclusion souligne la participation active de l'élève au processus d'apprentissage.
- e) *Modèle reposant sur le curriculum* : alors que la psychologie de la déviance précise qu'un autre curriculum devrait être conçu pour ceux qui sont considérés comme des élèves en difficulté, celle de l'inclusion insiste sur la nécessité d'un curriculum commun à tous les élèves.

Dans l'ensemble, l'éducation pour l'inclusion implique quatre éléments fondamentaux :

1. Il s'agit essentiellement d'un processus qui recherche les moyens convenant le mieux pour répondre à la diversité, et pour essayer de tirer des enseignements de la manière dont on peut bénéficier des différences ;
2. Elle dépend de la motivation et du développement, par l'entremise de stratégies multiples, de la créativité des élèves et de leur capacité à aborder et résoudre les problèmes ;
3. Elle inclut le droit de l'enfant à être scolarisé, à exprimer son opinion, à bénéficier d'un apprentissage de qualité et à obtenir de son apprentissage des résultats utiles ;
4. Elle implique la responsabilité morale de donner la priorité aux élèves qui risquent d'être marginalisés et exclus de l'école, et de n'obtenir que des résultats médiocres.

2.4 ÉDUCATION POUR L'INCLUSION ET INCLUSION SOCIALE

Si l'on veut avancer de manière urgente dans la voie de la démocratisation des possibilités qui permettraient à tous les enfants d'avoir accès à une éducation équitable de haute qualité et d'en bénéficier, il faut concevoir l'inclusion comme une stratégie centrale capable de faire évoluer l'éducation et la société. L'inclusion peut apporter, pour ce qui est de l'éducation, une solution partielle aux problèmes traditionnels et structurels découlant de la pauvreté, aux enjeux de la modernisation et de l'intégration sociale et culturelle, ainsi qu'à la diversité croissante des sociétés nationales. L'inclusion sociale et l'éducation pour l'inclusion sont étroitement liées et s'influencent mutuellement. L'éducation pour l'inclusion s'intéresse aux

formes et aux contenus de l'exclusion, tels que l'inégalité sociale devant l'accès aux technologies de l'information et de la communication (les TIC) ; la marginalisation des jeunes démoralisés (ceux qui n'étudient pas, ne travaillent pas et ne cherchent pas de travail) ; l'absence de possibilités éducatives et la médiocrité des résultats de l'apprentissage dans les populations d'émigrés ; l'homogénéité culturelle des propositions éducatives qui ne sont pas confrontées au multiculturalisme, ou qui ne comprennent ni n'en apprécient la valeur ; et la stigmatisation de la diversité culturelle et sociale en tant qu'obstacle à l'intégration.

C'est pour cela que l'éducation pour l'inclusion peut être considérée comme une voie vers l'inclusion sociale. D'un point de vue sociétal, l'éducation pour l'inclusion est nettement et profondément liée au débat sur le type de société recherché ; au genre de bien-être souhaité pour tous les citoyens ; et à la qualité de la démocratie et de la participation que nous souhaitons obtenir. À long terme, une éducation orientée vers l'inclusion sociale implique la notion que cette dernière constitue la clé de la citoyenneté tout en étant un élément essentiel de la politique sociale.

Dans cet ordre d'idée, la relation entre inclusion sociale et éducation fait ressortir la problématique centrale de l'éducation pour l'inclusion, à savoir : a) la lutte contre la pauvreté, la marginalisation et l'exclusion culturelles et sociales ; b) le fait que la diversité culturelle et le multiculturalisme doivent être considérés comme un droit ainsi qu'un contexte pour l'apprentissage dans le cadre de valeurs universelles partagées ; et c) la protection des droits des minorités, des autochtones, des migrants et des populations déplacées.

Pour trouver remède à ces problèmes, il est absolument essentiel de comprendre et de faire progresser la théorie et la pratique de l'éducation pour l'inclusion :

- a) Préciser l'importance et la priorité accordées à l'éducation pour l'inclusion dans les politiques publiques. Étant une politique sociale primordiale, l'éducation pour l'inclusion peut contribuer dans une large mesure à atténuer les effets néfastes des inégalités sociales et de la désintégration culturelle, ainsi que de la ségrégation de l'habitat. L'éducation pour l'inclusion peut servir à modifier la composition culturelle, ethnique, migratoire et sociale des écoles, défi majeur lancé à l'élaboration de politiques sociales gouvernementales efficaces et rationnelles ;
- b) Faire en sorte que tous les élèves aient la possibilité d'apprendre dans d'excellentes conditions en faisant usage de l'articulation, de la diversification et de la flexibilité des divers échelons et passerelles du système éducatif, de ses structures et de ses contenus, dans le cadre d'une vision mondiale unifiée de l'éducation des enfants et des jeunes ;
- c) Mettre au point une méthode bien adaptée capable d'offrir véritablement la possibilité d'une réussite scolaire à chaque enfant en concentrant l'attention sur les besoins

d'apprentissage des élèves potentiels et actuels (ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui suivent l'école, et ceux qui ont abandonné), compte tenu de leurs diversités culturelles, sociales et cognitives, tout autant que de leur origine ethnique, de leurs croyances philosophiques et religieuses et de leur condition de migrant. La diversité des contextes d'apprentissage devrait être considérée comme un enjeu et un atout pour l'éducation et non pas comme un obstacle ;

- d) Guider, articuler et entreprendre des efforts et des initiatives afin de créer les conditions permettant d'acquérir des connaissances utiles et pertinentes, l'école étant considérée comme le principal moteur de la réforme éducative, et aussi comme une unité institutionnelle et pédagogique intégrée dans une politique éducative valable et dans un cadre de curriculum partagé, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence ;
- e) Rénover et recréer les rôles professionnels de l'enseignant compte tenu de leur mission et de leurs responsabilités éthiques et sociétales. La formation des maîtres devrait consolider la manière dont les enseignants comprennent les différences entre les élèves, les étudient et y répondent ; les façons d'enseigner devraient être revues et adaptées de manière à correspondre à des contextes culturels et sociaux devenus de plus en plus complexes et incertains ; les enseignants devraient être considérés comme des partenaires lors de la conception et de la mise en œuvre des politiques de l'éducation pour l'inclusion au niveau de l'école et de la classe, et non pas comme de simples exécutants des changements apportés au curriculum.

En général, la transition vers l'éducation pour l'inclusion implique une réflexion et une action collectives sur : i) le concept de justice sociale et d'inclusion sociale ; ii) les croyances portant sur les capacités d'apprentissage de chaque élève ; iii) les cadres conceptuels dans lesquels s'inscrivent les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; et iv) l'adhésion à une vision politique et technique exhaustive du curriculum incluant les processus et les résultats²¹.

21 Nind, M. 2005. Inclusive Education : discourse and action [Éducation pour l'inclusion : débats et mesures]. *British educational research journal*, vol. 31, no. 2, avril, pp. 269-275.

3. CIE 2008 : THÉMATIQUES ET TENDANCES RÉGIONALES DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

3.1 L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : APPROCHES, ORIENTATIONS ET CONTENU

Parmi toutes les thématiques, celle-ci a fait d'une certaine façon l'objet de davantage de discussions dans tous les ateliers régionaux, ce qui illustre combien il importe de trouver ensemble le sens attaché à l'expression « éducation pour l'inclusion » afin que les politiques et leur mise en œuvre réussissent à s'adapter correctement aux contextes nationaux et régionaux. Les tendances suivantes peuvent être détectées en ce qui concerne les approches, l'orientation et le contenu de l'éducation pour l'inclusion quelle que soit la région : a) il est nécessaire d'examiner davantage le sens de cette expression ; b) plusieurs approches de l'éducation pour l'inclusion illustrant celles qui ont été proposées dans la précédente section du présent article ont été décelées à des degrés divers et se recouvrant partiellement dans toutes les régions (éducation concernant les besoins spéciaux, intégration, inclusion sociale, EPT et éducation de qualité ; définition de l'UNESCO, par exemple) ; et c) la sensibilisation sociale et la promotion de l'éducation pour l'inclusion étaient étroitement liées aux questions portant sur l'exclusion sociale et la tolérance.

Examen plus approfondi du concept d'éducation pour l'inclusion

Il est apparu dans tous les ateliers régionaux que l'expression « éducation pour l'inclusion » devait être précisée davantage et adoptée par les éducateurs, les organisations gouvernementales et non gouvernementales, les responsables politiques et les acteurs sociaux. L'éducation pour l'inclusion est fortement associée dans son concept et dans sa pratique à l'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux. Par exemple, dans les régions de la CEI et de l'Est et du Sud-est de l'Europe, il est difficile de définir l'éducation pour l'inclusion comme un nouveau concept, car cette expression est habituellement incorporée à l'idée d'une éducation destinée à répondre aux besoins éducatifs spéciaux. C'est aussi le cas en Asie de l'Est, où l'éducation pour l'inclusion est limitée au domaine de l'éducation spéciale traditionnelle. Dans cette région, l'éducation pour l'inclusion en tant que nouveau concept rencontre des difficultés à s'adapter aux conditions locales, ainsi qu'à la langue et aux difficultés de traduction. Les participants de cette région craignaient que ce nouveau concept d'éducation pour l'inclusion ne crée un « système éducatif complètement nouveau », entraînant l'incertitude et la confusion dans la motivation et la pratique des enseignants. Dans les pays nordiques, il importe aussi, en plus de préciser le concept d'éducation pour l'inclusion en ce qui concerne l'intégration et les besoins éducatifs spéciaux, de distinguer cette

expression des autres expressions existantes déjà, telles que l'individualisation et la personnalisation de l'éducation.

En Amérique du Sud, les représentants des régions des Andes et du Cône Sud ont également convenu qu'un travail était nécessaire pour préciser et enrichir le concept d'« éducation pour l'inclusion ». Étant donné que cette expression a été conçue pour répondre aux problèmes posés par l'équité et la qualité dans l'enseignement, il importe de pouvoir donner aux ministères de l'Éducation et aux autres parties prenantes de l'éducation les raisons justifiant la création d'une nouvelle expression pour répondre aux mêmes objectifs que ceux du précédent débat sur la réforme éducative.

Approches concernant l'éducation pour l'inclusion

Besoins éducatifs spéciaux

Comme l'expression « éducation pour l'inclusion » est nouvelle tout en restant assimilable à l'éducation destinée à répondre aux besoins spéciaux et en étant directement issue, la plupart des régions se sont référées à cette tradition lorsqu'elles ont abordé l'éducation pour l'inclusion. Par exemple, dans les régions de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, de la CEI et de l'Est et du Sud-ouest de l'Europe, l'éducation spéciale est fondée sur la tradition scientifique et intellectuelle de la « défectologie » comme moyen d'aborder l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. De même, dans les deux dernières régions, une importance considérable est accordée à l'éducation des enfants doués. Faire sortir du circuit scolaire ordinaire les enfants doués — tout comme ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux (présentant en particulier des déficiences de l'ouïe ou de la vue, des handicaps physiques ou mentaux) — a été considéré comme nécessaire puisqu'on ne voyait pas bien clairement comment répondre aux besoins d'apprentissage de ces groupes dans une même salle de classe.

Intégration

En même temps, dans leurs systèmes éducatifs les régions présentent, à côté de l'éducation des besoins spéciaux, certains aspects d'intégration. Dans certains cas, les élèves ayant des besoins spéciaux en raison de handicaps moteurs sont intégrés dans les écoles ordinaires car ils ne constituent pas des « cas extrêmes » de handicap. Cela pourrait être considéré comme une étape initiale de l'éducation pour l'inclusion, nécessitant toutefois d'évoluer ultérieurement vers des modifications au niveau des plans d'études et de la pédagogie.

Toutefois, comme c'est le cas dans certains pays de la région de la CEI, l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires pourrait aussi être considérée comme une étape de la réponse à l'absence d'écoles offrant une éducation spéciale dans les régions reculées. Comme cela a été dit encore plus clairement dans les régions des États arabes du Golfe, de l'Europe de l'Est et du Sud-est et de la CEI, l'éducation pour l'inclusion se borne toujours le plus souvent à une éducation spéciale, et dans certains cas, à son intégration dans les écoles ordinaires sans que cela implique un changement de système des structures éducatives.

Inclusion sociale

Chaque fois que les participants aux ateliers se réfèrent à des groupes socialement exclus qui n'avaient pas accès à l'éducation ni la possibilité dans les mêmes conditions de développer pleinement leur potentiel éducatif, le lien entre inclusion sociale et éducation est apparu très clairement. Les représentants de toutes les régions ont reconnu la relation dialectique entre une société intégratrice et juste et l'éducation, tout en soulignant qu'elles se devaient aussi une aide réciproque. Il est devenu évident que l'équité sociale ne pouvait pas être séparée d'une approche fondée sur l'éducation pour l'inclusion, et que l'éducation pour l'inclusion ne pouvait pas être mise en œuvre réellement en dehors d'une société juste. L'éducation pour l'inclusion sous-entend une valorisation de la diversité pour une meilleure cohésion sociale.

Les régions anglophones des Caraïbes, de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, et du Cône Sud et des Andes d'Amérique latine comprennent mieux pourquoi il importe de concevoir l'éducation pour l'inclusion en termes d'intégration sociale, ce qui peut être dû à une perception plus fine des profondes inégalités sociales existant dans leurs pays. D'autre part, comme ces inégalités résultent d'une ségrégation sociale et économique, elles ne constituent pas de difficulté majeure à surmonter pour ce qui est de l'éducation pour l'inclusion dans la région des pays nordiques. En même temps, les défis de l'éducation pour l'inclusion à relever dans toutes les régions indiquent que l'exclusion sociale est le principal facteur implicite pour parvenir aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), notamment dans les régions l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, et des Andes et du Cône Sud d'Amérique latine. De même, les participants venant des pays de la CEI ont admis qu'ils avaient réussi à assurer presque totalement les niveaux d'éducation de base et du secondaire, tout en reconnaissant les difficultés encore rencontrées pour offrir des possibilités de socialisation aboutissant à l'inclusion sociale. C'est souvent, par exemple, en raison de leur

origine sociale, de leur culture et de leur langue que les enfants se trouvent exclus du système éducatif.

Éducation pour tous (EPT) et éducation de qualité

Voir l'éducation pour l'inclusion dans l'optique des objectifs de l'EPT a permis d'élargir le concept d'éducation pour l'inclusion lorsque dans toutes les régions les participants se sont penchés sur ceux qui n'avaient pas accès de manière équitable à l'éducation de qualité considérée comme un droit de l'homme. Pour plusieurs groupes sociaux en effet, l'accès complet à l'éducation n'est pas possible, et ils partagent la caractéristique d'appartenir à la catégorie des moins privilégiés pour tous les aspects de l'épanouissement personnel. Tous les participants ont reconnu qu'il fallait trouver un rapprochement entre l'éducation pour l'inclusion et les objectifs de l'EPT lorsqu'il s'agit d'établir la priorité du droit à l'éducation de tous les enfants marginalisés et exclus. En Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, dans les pays anglophones des Caraïbes, l'Amérique latine et les États arabes du Golfe, il est encore nécessaire d'améliorer les niveaux d'alphabétisation et de scolarisation, de faire diminuer les taux de redoublement et d'augmenter les taux d'achèvement des études. Les inégalités sont constatées non seulement en matière d'accès à l'éducation, mais également au niveau des acquis de l'éducation. Dans la plupart des régions, parvenir à une scolarisation universelle, au moins au niveau de l'éducation de base, est un objectif primordial pour faire progresser l'éducation de qualité pour tous. En ce qui concerne les pays nordiques, l'éducation pour l'inclusion vise à maintenir et à renforcer un apprentissage équitable et efficace pour tous les apprenants au sein d'un environnement d'apprentissage de qualité dans lequel chaque élève bénéficie d'un soutien pour parvenir à valoriser son potentiel personnel. Dans le cas de la CEI et de certains pays de l'Europe de l'Est et du Sud-est, il a été souligné que les niveaux élevés d'alphabétisation et de fréquentation de l'enseignement primaire étaient un héritage de la politique éducative soviétique ; toutefois, il faudrait s'occuper davantage maintenant de la qualité de l'éducation dispensée. L'éducation de qualité a été définie comme celle qui tient compte de la diversité des capacités d'apprentissage des enfants lors de l'élaboration des processus éducatifs, en cherchant à atténuer l'exclusion, et non comme celle qui vise l'accumulation de connaissances détachées de la réalité.

Les participants ont noté, notamment ceux des États arabes du Golfe et des pays africains, que pour réussir à étendre et à démocratiser l'éducation de base, tout en favorisant la réalisation des objectifs de l'éducation pour l'inclusion, il faudrait mettre au point une stratégie complexe et l'appliquer progressivement. Pour y parvenir, l'éducation pour

l'inclusion impliquerait des changements à long terme du curriculum et une rénovation du modèle scolaire.

Vers une vision plus large de l'éducation pour l'inclusion

Tous les débats des ateliers sur la portée, les approches et le contenu de l'éducation pour l'inclusion ont été précédés d'une présentation de la définition de l'expression par l'UNESCO. Les participants de toutes les régions ont admis que la portée et l'approche de cette définition étaient suffisamment larges et souples pour pouvoir s'appliquer aussi bien au niveau régional qu'au niveau national. Par exemple, les feuilles de routes de trois régions — quatre régions - régions de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, des Caraïbes anglophones, de la CEI et des pays nordiques - indiquaient clairement une approche de l'éducation pour l'inclusion suggérée par les principes directeurs de l'UNESCO. En plus des réformes concernant le contenu du curriculum, les approches, les structures et les stratégies, ces régions ont également considéré que l'éducation pour l'inclusion impliquait : a) un processus offrant de véritables possibilités d'apprentissage à tous les enfants en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles et de leur diversité, encourageant ainsi le respect et la dignité humaine (Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest) ; b) l'élaboration de systèmes éducatifs permettant l'accès de tous à une éducation de qualité quelles que soient les conditions physiques, intellectuelles, économiques ou sociales (pays Caraïbes anglophones) ; c) un processus s'efforçant de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants en créant les conditions propices à la réussite de l'apprentissage et à l'inclusion sociale, tout en éliminant toutes les formes de ségrégation des enfants (région de la CEI).

Sensibilisation à l'éducation pour l'inclusion : accroître la tolérance sociale

Dans toutes les régions, le fait que la société n'avait pas conscience de l'importance de l'éducation pour l'inclusion constituait un problème commun et sérieux. Diverses propositions pour la promotion de l'éducation pour l'inclusion ont été avancées (avoir recours par exemple aux media, aux organisations non gouvernementales, à la famille et aux groupes communautaires). Comme cela est indiqué dans la thématique « Politiques du secteur public », il faut, pour sensibiliser le public à l'éducation pour l'inclusion et préconiser son adoption, avoir recours lors de la mise au point des politiques et de leur mise en œuvre à des méthodes impliquant la participation de tous les acteurs, jusques et y compris ceux qui sont actuellement exclus.

Il est évidemment nécessaire de faire mieux comprendre ce en quoi consiste l'éducation pour l'inclusion, car il ne s'agit pas simplement pour la société *d'en savoir davantage* sur l'éducation pour l'inclusion, mais de changer le comportement des gens pour qu'ils deviennent plus tolérants. Dans toutes les régions, en appeler à une meilleure compréhension de l'éducation pour l'inclusion constitue un effort en vue de revoir et de changer les justifications, attitudes et pratiques aboutissant à l'exclusion de certains groupes sociaux ; cela implique un changement socioculturel complet afin d'augmenter la tolérance. En outre, dans la plupart des régions, il n'est toujours pas admis que la diversité culturelle est un élément essentiel de l'éducation, aussi bien en tant que droit qu'en tant que moyen pour parvenir à un environnement d'apprentissage créatif.

Le fait qu'il existe des groupes d'exclus dans la société indique que ce même défi de l'exclusion doit être relevé au sein même de l'école. Dans toutes les régions, on a observé une tendance à décrire les groupes sociaux suivants comme étant exclus ou vulnérables, et comme ayant essentiellement besoin que leur droit à une éducation de qualité soit protégé pour permettre leur développement individuel : enfants vivant dans des régions marginalisées, telles que taudis urbains ou zones rurales ; enfants des rues ; populations migrantes et nomades ; enfants Roms ; fillettes et mères adolescentes ; apprenants adultes ; orphelins ; personnes directement ou indirectement touchées par le VIH/sida ; victimes de guerres, conflits et catastrophes (réfugiés ou personnes déplacées par la guerre ou une catastrophe naturelle) ; enfants soldats ; enfants vivant dans des situations postérieures à des conflits ; enfants handicapés ou ayant des besoins spéciaux ; enfants manœuvres rémunérés ou non ; enfants de personnel domestique ; et enfants contraints de se prostituer.

Même si les groupes les plus vulnérables ou de personnes exclues sont identifiés et que des stratégies sont mises au point pour les intégrer en toute équité et justice dans le système éducatif et la société, certains participants ont mis en garde contre la désignation de ces groupes : comme cela a été dit dans l'atelier des régions du Cône Sud et des Andes, les politiques éducatives devraient être prudentes lorsqu'elles désignent les catégories de personnes exclues, de peur que cela aboutisse à un effet opposé en stigmatisant ces groupes.

3.2 ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : POLITIQUES DU SECTEUR PUBLIC

Il est possible de distinguer les éléments suivants des politiques du secteur public concernant l'éducation pour l'inclusion :

1. Finalité de la politique du secteur public et de l'éducation pour l'inclusion (justice sociale, atténuation des problèmes sociaux tels que pauvreté et VIH/sida, rôle de l'enseignement dans la société, par exemple) ;
2. Acceptation des conventions et leur ratification par la législation nationale ;
3. Efficacité de l'élaboration, de la planification et de la mise en œuvre des politiques, (établissement des priorités ; pérennité ; affectation des ressources accrue, transparente et équitable ; coordination de l'effort commun visant la conception des politiques et leur mise en œuvre, et méthode multisectorielle des politiques et de leur application, par exemple).

Finalité des politiques du secteur public et de l'éducation pour l'inclusion : la société

Dans plusieurs régions, en examinant les aspects des politiques du secteur public relatives à l'éducation pour l'inclusion, les participants ont considéré qu'il importait d'explorer tout d'abord les fondements de ces politiques. Les régions du Cône Sud et des Andes ont fourni une approche critique mettant en question la finalité des politiques publiques et les objectifs à long terme de l'éducation pour l'inclusion. À leur avis, il fallait que ces politiques incorporent une nouvelle réflexion et de nouveaux débats sur le genre de société souhaitée en prenant en compte les inconvénients de l'exclusion créée par une société de la connaissance et de l'information. Il faudrait faire baisser les inégalités et la pauvreté puisqu'elles constituent les principaux obstacles à la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion pour une plus grande justice sociale. Cette approche critique convenait également pour ce qui est des pays d'Asie de l'Est qui ont indiqué, qu'en ce qui concerne l'égalité, il faudrait mettre en œuvre les mesures de politique sociale et les lois permettant de réduire les inégalités et l'intensité de la pauvreté aux niveaux régional et national.

Dans le cas de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, il apparaît de plus en plus clairement que les maux sociaux que sont les niveaux d'extrême pauvreté et l'épidémie de VIH et de sida constituent d'importants aspects auxquels les politiques publiques en matière d'inclusion se doivent d'apporter un remède. Dans cette région, le financement de l'éducation pour l'inclusion dans les programmes socioéconomiques nationaux doit tenir compte de cette extrême pauvreté et du VIH et du sida. L'éducation pour l'inclusion doit être planifiée de manière à s'intégrer à la lutte contre la pauvreté et la marginalisation sociale,

notamment en ce qui concerne l'exclusion des enfants provenant de milieux économiques défavorisés, et de ceux qui vivent ainsi que leurs familles avec les souffrances causées par le VIH et le sida. C'est pourquoi, plus encore que dans d'autres régions, c'est en Afrique qu'il faut insister sur les répercussions du VIH et du sida sur la scolarisation et sur la fréquentation scolaire. Par exemple, en Afrique subsaharienne, près de 9 % des enfants âgés de moins de 15 ans ont perdu un parent à cause du sida, et un ménage avec enfants sur six s'occupe d'au moins un orphelin²². Le secteur éducatif doit également tenir compte du traumatisme psychologique ressenti par les enfants devenant orphelins à la suite de la perte de leurs deux parents à cause du sida, et qui sont séparés de leurs frères et sœurs. Les répercussions de l'épidémie de sida sur les objectifs sociaux et de développement humain revêtent une grande importance pour toute sorte de politique publique dans la région. Indirectement ou directement, le sida augmente le taux de mortalité infantile et pénalise les pauvres plus que tout autre groupe ; les filles quittent l'école pour s'occuper des membres de la famille touchés par le sida ; la fréquentation scolaire des orphelins est limitée, et le nombre d'enseignants des écoles publiques diminue lorsque certains deviennent séropositifs ou meurent du sida pendant l'exercice de leur métier^{23, 24, 25}. Autre défi, tout aussi important, lancé à l'éducation pour l'inclusion : dans quelle mesure la société est-elle disposée à intégrer les enfants séropositifs dans les écoles, étant donné que la stigmatisation et la discrimination à leur égard et à celui des personnes séropositives constituent deux des pires conséquences aggravantes de cette épidémie.²⁶

Les problèmes liés à la pauvreté devant être traités par les politiques publiques en liaison avec l'éducation pour l'inclusion ont été abordés de manière implicite par tous les participants, notamment d'Afrique et d'Amérique latine. La pauvreté est un obstacle à la fréquentation scolaire des enfants, car le revenu de base du ménage peut dépendre de diverses formes de travail exécuté par les enfants. C'est en Afrique subsaharienne que l'on constate la plus grande incidence d'enfants ayant une activité économique : 26,4 % de tous les enfants âgés de 5 à 14 ans, contre 18,8 % en Asie et Pacifique, et 5,1 % en Amérique latine²⁷. Les répercussions de la

22 Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA) 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/, p.92

23 Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA) 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/

24 PNUD. 2005. *Rapport sur le développement humain 2005 : la coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*. PNUD, New York. Disponible à l'adresse : [/hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french](http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french)

25 Beckmann, S ; Rai, P. 2004. *HIV/AIDS, Work and development in the United Republic of Tanzania [VIH/sida, travail et développement en République-Unie de Tanzanie]*. Genève : OIT et GTZ. Disponible en anglais sur l'Internet à l'adresse : www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp_2_tanzania.pdf

26 Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) 2006. *Report on the global AIDS epidemic*. Geneva, Switzerland: UNAIDS. Available on-line at: www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/.

27 BIT. 2006. *Global child labour trends, 2000-2004*. [Tendances mondiales du travail des enfants]. Programme d'information statistique et de suivi sur le travail des enfants. Genève : BIT, p.3

pauvreté sur l'éducation sont plus évidentes dans les zones défavorisées de la campagne ou dans les taudis urbains. Les écoles et les communautés de ces zones manquent d'installations adéquates ; les services publics sont très mal organisés ; pas de route ni de moyen de transport ; pas d'électricité ni de services sociaux de base tels que assainissement et eau potable. L'absence d'approvisionnement en eau et d'assainissement entraîne des coûts considérables en termes de développement humain, notamment dans les pays les plus pauvres. Par exemple, « l'Afrique subsaharienne perd environ 5 % de son PIB, soit 28,4 milliards de dollars par an, chiffre qui dépasse le total des flux d'aide et de l'allègement de la dette de la région en 2003 »²⁸. En outre, la sous-alimentation dans les régions extrêmement pauvres a un effet fortement négatif sur le bien-être des enfants et de leurs familles et sur tout acquis éducatif. Par exemple, selon la classification régionale des objectifs du millénaire pour le développement de l'ONU, la prévalence de la sous-alimentation dans la population totale des pays de l'Afrique subsaharienne a été estimée à 31 % dans les derniers chiffres préliminaires de la période 2000-2004²⁹.

Enfin, abordant directement le rôle de l'État, des politiques publiques et de l'éducation pour l'inclusion, les régions du Cône Sud et des Andes ont manifesté leur préoccupation en ce qui concerne le rétablissement de la mission publique de l'éducation. L'éducation est un bien public et un droit qui devrait être garanti par l'État. En Amérique latine, l'affaiblissement croissant de l'école publique a été attribué à la privatisation du système éducatif, phénomène qui a été décrit comme le résultat des pressions de certains groupes et de l'incapacité de l'État à fournir les conditions requises.

Conventions internationales et législations nationales

Les participants des ateliers de toutes les régions ont demandé que les législations nationales soient modifiées pour tenir compte des politiques révisées incorporant des notions d'éducation pour l'inclusion. En outre, ils sont convenus que les conventions internationales devraient être adoptées et ratifiées pour être intégrées dans les lois nationales, par exemple, la Convention relative aux droits de l'enfant (1989, articles 28 et 29), et la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en décembre 2006 (article 24). Dans l'esprit de ces conventions, les lois nationales devraient rendre l'enseignement obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire, l'accessibilité à l'éducation devant être protégée comme un droit de

28 PNUD. 2006. Rapport sur le développement humain 2006 : au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau. New York, PNUD, p.6

29 FAO. 2006. *Statistiques de sécurité alimentaire*. Rome (Italie) : FAO. Disponible à l'adresse : www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment_fr.xls

l'homme. De plus, il importe d'introduire des lois spécifiquement antidiscriminatoires pour protéger les groupes particulièrement vulnérables. Les participants des régions du Cône Sud et des Andes et des pays caraïbes anglophones demandaient en particulier que l'enseignement bilingue soit inclus dans les cadres juridiques et dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. L'éducation pour l'inclusion a également été mentionnée comme étant un objectif à atteindre non seulement dans le cadre national, mais aussi dans une perspective mondiale de partage des responsabilités entre toutes les parties prenantes de la communauté internationale.

En même temps, les participants de toutes les régions ont appelé l'attention sur le fait que cette politique et les lois relatives à l'éducation pour l'inclusion sont rarement appliquées complètement. Si les politiques et les lois ne sont pas appliquées ni mises en œuvre, l'éducation pour l'inclusion court le risque de devenir un procédé rhétorique de réforme éducative. Enfin, il a été recommandé que, pour être efficace, la législation doit être accompagnée d'un financement approprié. Cependant, comme l'a bien indiqué l'atelier des régions du Cône Sud et des Andes, s'en tenir entièrement à un soutien d'ordre financier pour garantir l'efficacité de la loi ne devrait pas être le but ultime, car une bonne loi devrait pouvoir, à elle seule, contribuer à améliorer le degré d'intégration.

Élaboration et mise en œuvre efficaces des politiques

Dans toutes les régions, il a été estimé que l'efficacité des politiques du secteur public devait être améliorée aussi bien au niveau de leur élaboration que de leur mise en œuvre, sauf en ce qui concerne la région nordique où l'on considère que la continuation de la politique actuelle de décentralisation de l'éducation et son application sont efficaces parce qu'elles sont souples et adaptées aux niveaux scolaires. Avec une ferme volonté politique, il devrait être possible de revoir la planification des mesures à prendre. Pour tous les participants, il était nécessaire d'établir clairement les priorités selon un plan bien conçu, qui serait accompagné des efforts et des ressources appropriés et pérennes nécessaires à long terme. Les participants des pays de l'Europe de l'Est et du Sud-est, ainsi que ceux de la région de la CEI, ont noté que les transitions socioéconomiques et politiques entraînaient des situations complexes aboutissant à la discontinuité de la planification des réformes de grande envergure du système éducatif. En même temps, les participants de ces deux régions ont indiqué que les pays pourraient profiter des situations de reconstruction ou de transition pour incorporer dès le début le concept d'éducation pour l'inclusion dans les processus de réforme éducative.

Affectation des ressources

Les participants de toutes les régions ont souligné qu'il importait de modifier les politiques du secteur public de manière à augmenter les ressources indispensables à la mise en œuvre de programmes d'éducation pour l'inclusion. Dans le cas de l'Amérique latine et des Caraïbes, il a été indiqué que les ressources publiques étaient inégalement réparties entre les riches et les pauvres, ce qui renforçait les inégalités sociales. Les représentants de toutes les régions ont reconnu que les crédits budgétaires consacrés à l'éducation pour l'inclusion devaient être équitables, transparents, explicables et rationnels. De même, ils ont estimé important que le pouvoir de décider de l'utilisation des ressources au niveau local soit autonome et décentralisé. Les anglophones des Caraïbes ont également fait remarquer que les pays devaient prendre en compte le service de leur forte dette lorsqu'ils répartissaient leurs faibles ressources entre les divers services publics mis en concurrence. Ainsi, comme cela a été observé dans l'atelier des pays d'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, les engagements des gouvernements et les niveaux de la pauvreté nationale ont des répercussions sur l'attribution des ressources à l'éducation. Dans les régions où les pays connaissent de niveaux élevés de pauvreté, il faut s'occuper d'urgence de répondre aux besoins élémentaires d'une qualité de vie décente, lorsqu'on réfléchit en particulier à l'éducation pour l'inclusion et aux objectifs recherchés de l'EPT.

Dans la plupart des régions, on s'inquiète de voir l'éducation pour l'inclusion devenir trop coûteuse pour les systèmes éducatifs, du fait surtout qu'elle implique l'adaptation de l'éducation aux divers besoins d'apprentissage des enfants. Dans le cas de l'Asie de l'Est, le coût de l'éducation pour l'inclusion est considéré comme plus élevé que celui des besoins éducatifs spéciaux dispensés dans des institutions spéciales.³⁰ Dans cette région, on considère qu'une école spéciale apporte de meilleurs services qu'une école ordinaire, en ce qui concerne l'éducation nécessaire aux enfants ayant des besoins spéciaux. En revanche, dans la région de la CEI, par exemple, la baisse des résultats économiques empêche les pays de fournir les installations et la formation du personnel professionnel nécessaires pour répondre plus particulièrement aux besoins spéciaux des enfants ; c'est pourquoi ces enfants sont dans certains cas intégrés à des écoles ordinaires.

Les éléments suivants semblent avoir besoin d'amélioration et de fonds supplémentaires en ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion : a) programmes de formation initiale et permanente des maîtres ; b) action visant à sensibiliser davantage la société ;

30 Il est à noter qu'une étude réalisée en 1994, portant principalement sur la prestation de l'enseignement primaire pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans certains pays de la région d'Asie, a mis en évidence que l'intégration de la plupart de ces enfants donne, pour un coût moindre, de meilleurs résultats que la ségrégation dans des structures totalement distinctes (Lynch, 1994).

c) établissements scolaires ; d) dimensions des classes ; e) matériel pédagogique ; et f) soutien spécial dans la salle de classe. Il est également nécessaire de disposer de ressources pour améliorer l'éducation non scolaire de manière à atteindre les populations rurales ou nomades, notamment en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest.

Approche de la politique multisectorielle menée en collaboration

Dans toutes les régions, les participants ont remarqué que les politiques de développement économique et social à long terme contribuaient à la réalisation et à la pérennité des objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Étant donné que les ressources sont nécessaires non seulement pour répondre aux besoins éducatifs des enfants, mais aussi pour le développement de leur potentiel personnel et social, les régions ont recommandé d'adopter une approche multisectorielle intégrale pour s'occuper des besoins des enfants afin de garantir leur droit à l'éducation. C'est surtout dans le domaine des interventions réalisées pendant la petite enfance que les divers secteurs sociaux peuvent travailler en commun, partager les fonds et offrir un effort coordonné et global qui permettra de favoriser le développement et le bien-être de l'enfant, en particulier de sa santé et de son éducation. Souvent, les régions ont noté que le secteur éducatif ne pouvait pas être entièrement tenu responsable du bien-être d'un enfant. Une approche multisectorielle est indispensable pour l'amélioration générale du développement de la personne dès le plus jeune âge. Malheureusement, cet objectif est fragmenté en raison de l'absence de participation coordonnée des divers secteurs publics ; de surcroît, les travaux réalisés par différents secteurs font souvent double emploi par manque de coordination.

Dans la plupart des régions, les participants ont convenu de faire participer le secteur privé à la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion. Les représentants des régions du Cône Sud et des Andes ont mis en garde contre le processus de privatisation de l'enseignement constaté en Amérique latine. Tous les participants ont lancé un appel aux organisations non gouvernementales et confessionnelles, ainsi qu'aux institutions de donateurs pour qu'elles unissent leurs efforts en faveur de l'éducation pour l'inclusion. On a également recommandé la création de partenariats avec les pays développés pour obtenir un appui financier.

Tous les participants ont estimé que l'élaboration des politiques en matière d'éducation pour l'inclusion devait comporter un dialogue régional et national, en vue de créer un climat de compréhension, de sensibilisation et d'appui favorable aux mesures éducatives visant à l'inclusion. Les décisions politiques devraient être prises au sein de structures participatives

qui encouragent la cohésion sociale et les engagements dénotant une volonté politique impliquant tous les niveaux. La société civile, les acteurs sociaux, les groupes communautaires et les groupes sociaux marginalisés devraient aussi participer à la conception et à la mise en œuvre des politiques. Souvent, les participants ont recommandé de faire participer des personnes opposées à la promotion de l'éducation pour l'inclusion, notamment lorsque cette opposition provient de la famille ou de la communauté.

3.3 ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : SYSTÈMES, LIENS ET TRANSITIONS

Les points suivants ont été soulignés dans tous les ateliers régionaux lorsqu'ils ont abordé la thématique des systèmes, liens et transitions :

1. Liens et équilibre entre besoins éducatifs spéciaux et intégration ;
2. Liens entre l'enseignement de la petite enfance, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ;
3. Liens entre éducation scolaire et éducation non scolaire ;
4. Modifications du curriculum en vue de l'intégration de l'éducation pour l'inclusion dans les écoles ordinaires ;
5. Liens entre école et société.

Liens entre besoins éducatifs spéciaux et intégration

Dans toutes les régions, on pense en général que, jusqu'à un certain point, l'éducation pour l'inclusion est réalisée par l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Toutefois, il est nécessaire d'aller plus loin afin d'adapter les pratiques curriculaires et pédagogiques aux besoins divers des enfants, comme dans le cas des pays nordiques. Il est clair que dans toutes les autres régions l'intégration dans les écoles ordinaires des enfants ayant des besoins spéciaux (principalement des handicapés) constitue toujours une difficulté considérable au niveau du curriculum.

Bien que tous les participants aient admis que le risque d'exclusion de l'éducation soit renforcé par les divers modèles et catégories d'écoles spéciales séparées des écoles ordinaires, il existe cependant dans la plupart des régions une tendance à les « protéger », c'est-à-dire à créer et à agrandir les écoles spéciales, considérées comme nécessaires pour les enfants qui souffrent de graves handicaps physiques ou mentaux. Des institutions de transition ont été mentionnées comme utiles pour atteindre des objectifs spéciaux, tels que la réadaptation et l'orientation de certains enfants avant qu'ils soient placés dans des écoles ordinaires. À un moment, les participants ont proposé d'avoir recours à des structures d'évaluation et

d'expertise pour évaluer et identifier les désavantages et les besoins particuliers des enfants, en vue de décider dans quelles institutions ils devraient être placés.

En même temps, comme indiqué précédemment, notamment à propos des régions des pays de la CEI et de l'Europe de l'Est et du Sud-est, la tradition scientifique et intellectuelle de la déféctologie comme moyen de répondre à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux est essentielle pour la création de ces institutions spécialisées ; une telle distinction est également employée pour justifier l'éducation des enfants doués dans des écoles distinctes. Cette séparation des enfants doués, ainsi que celle des enfants ayant des besoins spéciaux, des écoles ordinaires a été estimée nécessaire car on ne voyait pas clairement comment répondre aux besoins d'apprentissage de ces deux groupes d'enfants dans la même salle de classe ; on craint qu'en fin de compte ces enfants deviennent isolés des autres enfants.

Liens entre l'enseignement de la petite enfance, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire

Petit à petit, tous les participants ont reconnu qu'intervenir dès la petite enfance était un excellent moyen de protéger et de garantir le droit à l'éducation de tous les enfants. Déterminer les besoins éventuels d'apprentissage des enfants dès le plus jeune âge, ainsi que d'autres aspects de leur développement, et y apporter une réponse, cela contribue à les placer sur un pied d'égalité pour accéder à l'éducation de base et achever ce cycle, et obtenir ainsi de notables résultats d'apprentissage. L'enseignement de la petite enfance, comme élément de l'éducation de base, constitue toujours un défi en Afrique, en Amérique latine, dans les Caraïbes anglophones, la CEI et l'Europe de l'Est et du Sud-est. En outre, rendre l'enseignement de la petite enfance, de même que l'enseignement primaire et secondaire, gratuit et obligatoire est un objectif à long terme qu'il faut atteindre dans toutes les régions, excepté dans les pays nordiques, et dans une moindre mesure dans la région de la CEI, étant donné que des progrès y ont été accomplis dans le sens de l'éducation de base pour tous.

De même, les représentants de la plupart des régions ont reconnu que l'articulation et la transition harmonieuse du curriculum entre l'enseignement primaire et secondaire en étaient à leur début et devaient être développées davantage. Les participants ont admis que l'absence d'articulation pouvait avoir pour résultat d'augmenter le nombre des abandons scolaires au primaire et au secondaire. Comme dans le cas des pays africains, tout le monde a reconnu qu'il fallait mettre au point un curriculum holistique, intégré et complet portant sur des compétences répondant aux besoins des enfants et des jeunes pendant un minimum de neuf

ans d'éducation de base, comme c'est le cas dans les établissements d'enseignement secondaire général de la région nordique.

Liens entre éducation scolaire et éducation non scolaire

Le rôle important de l'éducation non scolaire pour parvenir aux objectifs de l'éducation pour l'inclusion a été examiné dans la plupart des régions, notamment en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest. Pour atteindre les populations négligées ou exclues, les pays doivent tenir compte non seulement des enjeux existant dans le système éducatif scolaire, mais aussi des contextes non scolaires qui pourraient concerner ces populations. Dans le cas des pays africains, plusieurs populations de nomades demandent des programmes éducatifs différents adaptés à leur style de vie. Pour cela, le curriculum devrait être révisé afin de prévoir une certaine souplesse à divers niveaux (emploi du temps, calendrier annuel, langue de l'enseignement, durée du processus d'apprentissage, et lieu des cours). L'apprentissage accéléré, les écoles mobiles, la rééducation, les modèles d'éducation non scolaire et les centres d'apprentissage communautaires ont été mentionnés comme méthodes utiles pour parvenir à atteindre ces populations exclues. Dans le cas de l'Amérique latine, l'éducation non scolaire a également été considérée comme adaptée aux objectifs de l'enseignement de la petite enfance.

Modifications du curriculum en vue de l'intégration de l'éducation pour l'inclusion dans les écoles ordinaires

Tous les participants ont été très intéressés par le genre de changements à apporter au curriculum des écoles ordinaires pour y insérer un programme d'études relevant de l'éducation pour l'inclusion. Comme cela a été indiqué dans l'atelier de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, il importe que les réformes apportées au curriculum fassent intégralement partie du programme social. Le curriculum et la prestation de services éducatifs de qualité tirent leur importance de la conviction que « le curriculum définit la nature de la société recherchée par une nation. » Dans ce même ordre d'idée, les participants des régions d'Amérique latine, des États arabes du Golfe, des régions de la CEI et des pays Nordiques, considéraient que le curriculum était un moyen de rendre une culture plus tolérante au sein de l'école et de la société. Par conséquent, son contenu pouvait inclure des valeurs humaines courantes, l'éducation à la citoyenneté et des questions universelles, telles que les droits de l'homme.

Pour ce qui est de la conception du curriculum, les représentants des régions du Cône Sud et des Andes ont noté, par exemple, que ce processus impliquait une négociation collective et une approche participative de l'organisation de l'apprentissage. Il fallait élaborer

et mettre en œuvre le curriculum avec souplesse, de manière à prendre en compte les différences entre les rythmes d'apprentissage des divers enfants, les interactions positives et attentives entre enseignants et apprenants, et la coopération active entre les apprenants eux-mêmes (comme en région nordique, par exemple). C'est pourquoi, les participants d'Europe de l'Est et du Sud-est ont estimé nécessaire que les élèves prennent part au processus curriculaire pour que leurs besoins soient entendus. De même, comme cela a été proposé par les représentants d'Asie orientale, d'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest et de la région nordique, les modifications du curriculum devraient comporter des éléments souples pour laisser aux enseignants la liberté de le modifier pour l'adapter aux besoins variés des enfants (flexibilité des emplois du temps, par exemple). Enfin, la participation des enseignants de toutes les régions est indispensable à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques relatives au curriculum.

Toutes les régions ont clairement reconnu qu'un curriculum trop théorique ou trop chargé allait à l'encontre de l'objectif de l'éducation pour l'inclusion. Tous les participants ont estimé qu'un curriculum souple et dynamique était essentiel pour déceler et soutenir les divers besoins d'apprentissage de tous les apprenants. Répondre aux besoins d'apprentissage d'un enfant devrait être considéré comme constituant une partie de son épanouissement complet en tant qu'individu dans le contexte de la communauté où il vit. Un curriculum intégrant le concept d'éducation pour l'inclusion reconnaîtra et développera les multiples facettes de l'intelligence, sera axé sur l'enfant et encouragera un apprentissage actif. Il faudrait que ce curriculum soit adapté à la diversité non seulement des apprenants mais aussi des enseignants.

De plus, conserver un programme d'études orienté sur les tests ou les examens a été considéré dans toutes les régions comme une autre forme d'exclusion. Dans toutes les régions, on a longuement parlé de la manière dont les systèmes d'évaluation actuels des curricula tendaient à créer l'exclusion. Il faudrait au contraire que les méthodes d'évaluation soient considérées comme faisant partie de l'ensemble du développement intégral de l'enfant. De plus, l'évaluation des pédagogies et des environnements d'apprentissage devraient être utiles pour déterminer le soutien supplémentaire personnel dont l'enfant a besoin.

Liens entre école et société

Le rôle de l'école dans la société a été examiné pendant les ateliers, notamment dans les régions de Cône Sud et des Andes et des Caraïbes anglophones. L'école était considérée comme une sorte de centre de justice, reliant des objectifs à la fois sociaux et éducatifs. Les participants ont appelé l'attention sur la manière dont les écoles devraient retrouver leur rôle

essentiel de pivot dans l'articulation et la mise en œuvre des politiques sociales, allant même jusqu'à servir de centres communautaires, capables d'impulser et de soutenir l'évolution de la société. Il faut que les écoles soient capables d'apporter une solution aux problèmes de l'enfance (en matière de santé, et de nutrition, par exemple), car le champ d'action et les préoccupations de l'école — en tant qu'institution sociale — devraient incorporer bien d'autres éléments que l'éducation proprement dite.

Les participants de l'atelier des régions du Cône Sud et des Andes ont souligné que l'école, en tant qu'importante institution sociale, devrait encourager la tolérance et la diversité parmi les élèves dans le but d'instaurer une société intégratrice. Pour cela, les établissements scolaires devraient s'efforcer d'être plus hétérogènes et admettre les enfants de milieux socioéconomiques et culturels divers. Il faudrait aussi que les écoles offrent des processus de socialisation qui mettent en jeu et valorisent le fait de vivre et d'apprendre ensemble dans la diversité.

Les participants des régions de l'Asie orientale, des Caraïbes anglophones, de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, des pays nordiques, et du Cône Sud et des Andes, ont fait remarquer qu'il importait d'établir un système de collaboration entre les écoles, les parents et leurs communautés. La participation de la communauté devrait être consolidée et l'apprentissage du service communautaire exploré en tant que moyen pour donner davantage d'importance aux objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Un des moyens suggérés pour parvenir à ces objectifs était la création de comités représentatifs de la communauté au sein de chaque école. Dans toutes les régions, l'appui de la famille et de la communauté a été considéré comme un élément essentiel pour parvenir à l'éducation pour l'inclusion en association avec une société intégratrice. Il faut que les familles et les communautés soient mises au courant de l'existence et de l'importance de l'éducation pour l'inclusion.

3.4 L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : APPRENANTS ET ENSEIGNANTS

L'examen de cette thématique dans toutes les régions a davantage porté sur les aspects concernant les enseignants que sur ceux des apprenants ; toutefois, ils ont été traités implicitement lorsqu'a été abordé le type de stratégies auxquelles les enseignants devraient être formés en réponse aux différents besoins d'apprentissage des enfants. Les thèmes suivants peuvent être considérés comme importants pour toutes les régions :

1. Améliorer la qualité et le contenu des programmes de formation initiale et continue des maîtres ;
2. Appui/formation du personnel éducatif non enseignant ;

3. Motivation des enseignants : son absence ; état déplorable du statut de la profession enseignante dans la société ; nécessité de faire en sorte que les enseignants prennent activement part à l'ensemble du processus éducatif ;
4. Quant aux apprenants, les débats ont principalement porté sur les aspects pédagogiques de la salle de classe, qui ont également été mentionnés comme une importante partie du contenu des programmes de formation des maîtres.

Enseignants

Améliorer la formation initiale et continue des maîtres

Dans toutes les régions, les participants étaient préoccupés par la nécessité d'améliorer les programmes de formation des maîtres (tant initiale que continue) notamment en ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion. Les changements intervenant dans ces deux catégories de programmes devraient être apportés en harmonie avec les réformes du curriculum qui répondent aux besoins des apprenants dans les écoles. Il importe de consolider le lien avec les universités, les programmes de formation des maîtres et les réformes curriculaires, afin d'aider les écoles et les enseignants à mettre en pratique l'éducation pour l'inclusion. Selon les participants de toutes les régions, pour que les enseignants comprennent mieux le concept et la pratique de l'éducation pour l'inclusion, il fallait les former au moyen de contenus et de stratégies pédagogiques leur permettant de travailler dans des établissements mettant en pratique l'éducation pour l'inclusion. La formation pratique des enseignants devrait être fondée sur un déplacement du paradigme, leur attention s'écartant des « déficiences » des élèves pour s'attacher à soutenir le développement de chaque enfant dans un contexte diversifié. Armés d'un curriculum souple, les enseignants pourraient plus facilement comprendre qu'en dépit de leurs différences, les enfants ont véritablement la capacité de développer totalement leur potentiel d'apprentissage. La formation des maîtres devrait préparer davantage les enseignants à concevoir des plans d'actions individuels adaptés aux différentes attitudes des enfants vis-à-vis de l'apprentissage. Les enseignants devraient être prêts à dispenser leur enseignement à divers niveaux de capacités et avec des méthodes globales de la gestion du comportement de la classe. La formation des enseignants devrait aussi comporter l'élaboration de matériaux pédagogiques faciles à manier par des apprenants ayant des besoins divers et qui utilisent des ressources disponibles localement. Pour ce qui est de l'usage de la technologie comme outil d'apprentissage, les participants ont fait remarquer que les enseignants devraient avoir la capacité de le redéfinir en l'adaptant aux divers besoins

et moyens en matière d'apprentissage. L'usage de la technologie éducative dans la classe devrait être abordé de telle manière qu'il n'encourage ni n'augmente les inégalités. Enfin, dans toutes les régions, les participants ont reconnu que la formation des maîtres se concentrait surtout sur des objectifs de niveaux et d'examens, au lieu des pratiques curriculaires flexibles de l'éducation pour l'inclusion. Au contraire, il fallait améliorer la formation concernant les techniques d'évaluation de manière à permettre aux enseignants d'adapter exactement les programmes aux divers besoins des élèves.

Appui/formation du personnel éducatif non enseignant

Les représentants de toutes les régions ont reconnu qu'il importait également de former le personnel éducatif non enseignant pour parvenir aux objectifs communs de l'éducation pour l'inclusion. Les directeurs des écoles et les formateurs des maîtres devraient être préparés à mieux comprendre les objectifs de l'éducation pour l'inclusion et à envisager les écoles comme des institutions à la fois éducatives et sociales. Il importe également de former complètement tout le personnel éducatif en matière d'éducation pour l'inclusion (par exemple, enseignants, formateurs des maîtres, administrateurs scolaires, inspecteurs, officiers municipaux et travailleurs sociaux) de manière à créer des équipes d'appui interdisciplinaire à l'intérieur des écoles. Pour cela, il faut former des enseignants spécialisés afin d'offrir une aide aux enseignants des classes ordinaires. Il faudrait accroître la collaboration entre les enseignants de l'école ordinaire et les enseignants et écoles chargés de dispenser des besoins éducatifs spéciaux, de manière à ne plus attendre d'un enseignant unique qu'il puisse assurer tous les services requis. Les participants de la région nordique ont fait remarquer, en même temps, qu'il fallait insister sur l'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants dans le cadre de l'éducation pour l'inclusion, et sur le soutien à leur apporter pour cela, plutôt que de se fier à l'appui donné en salle de classe par des assistants pédagogiques choisis au hasard. Les participants de toutes les régions ont suggéré la création de centres de ressources pédagogiques situés dans des régions éloignées comme moyen d'apporter un appui aux enseignants et aux élèves.

Nécessité d'améliorer la motivation des enseignants

Les participants ont insisté, un peu moins nettement dans les régions de la CEI et des pays nordique qu'ailleurs, sur le fait que la profession d'enseignant n'était pas suffisamment valorisée par la société. De ce fait, on constate, entre autres choses, que les enseignants

manquent de zèle et de motivation vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage. Tous les participants des ateliers du BIE ont reconnu que la valeur de l'enseignant et son rôle dans la société devraient être améliorés et consolidés dans les réseaux sociaux. Il est également nécessaire, selon eux, de changer les attitudes des enseignants en améliorant leurs compétences didactiques et en leur permettant de participer totalement à l'organisation des processus éducatifs de leurs élèves et de montrer leur créativité dans ce domaine. Tous les participants ont aussi fait remarquer que les écoles devraient recruter plus activement des enseignants et des administrateurs issus de contextes socioéconomiques et culturels différents, éventuellement des groupes sociaux marginalisés. Enfin, les représentants de toutes les régions ont noté que réduire la charge de travail de l'enseignant serait peut-être un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation.

Les participants de tous les ateliers ont lancé un appel aux gouvernements et aux communautés pour qu'ils prennent des mesures incitatives qui amélioreraient le statut social et les conditions de vie de l'enseignant (augmenter les salaires, offrir de meilleures conditions de vie, accroître le respect qui leur est dû, par exemple.). En particulier, les enseignants exerçant dans des zones défavorisées d'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest et en Amérique latine ont grand besoin d'obtenir un soutien pour l'amélioration de leur statut social et professionnel, et surtout de leurs niveaux de vie.

Apprenants

Dans les ateliers, les débats relatifs aux apprenants et à l'éducation pour l'inclusion ont tendance à porter en général sur le changement à apporter aux méthodes pédagogiques de la salle de classe afin de tenir compte des besoins des élèves. Il faudrait revoir les méthodes didactiques rigides et inefficaces pour adopter des approches concrètes axées sur l'enfant. Des plans d'action ou des programmes individualisés pour chaque élève correspondant à ses besoins d'apprentissage, ainsi qu'à son milieu social et culturel, ont souvent été proposés par les participants de toutes les régions, une attention spéciale y étant accordée dans les ateliers des régions des pays nordiques et d'Asie orientale. De l'avis de tous les participants, par suite du contenu principal des programmes de formation des maîtres, les élèves sont exposés à des méthodes et procédures d'évaluation inadaptées qui devraient être modifiées. Il est préoccupant de constater le grand nombre d'élèves par enseignant et le temps très limité consacré à chaque élève dans les écoles dont les classes sont nombreuses. Il importe au plus haut point de faire diminuer cette proportion d'élèves par enseignant dans la salle de classe afin de dispenser une éducation de qualité qui intègre toutes les catégories d'apprenants.

Enfin, toutes les régions ont reconnu l'importance d'environnements propices à l'apprentissage où règne un climat de collaboration et de bonne entente et où les relations maître-élève sont chaleureuses. Enfin, toutes les régions ont reconnu l'importance d'environnements propices à l'apprentissage où règne un climat de collaboration et de bonne entente, et où les relations maître-élève sont chaleureuses et non hiérarchiques.

4. CONCLUSIONS ET QUESTIONS RESTANT À APPROFONDIR

Les points suivants sont proposés pour orienter de nouveaux débats sur le statut de l'éducation pour l'inclusion dans les régions du monde traitées dans le présent document.

Équilibrer les concepts d'éducation spéciale, d'intégration, d'inclusion et d'inclusion sociale

Dans toutes les délibérations régionales, il est apparu clairement qu'il fallait encore approfondir la question de savoir dans quelle mesure les écoles et institutions dispensant une éducation spéciale devaient être conservées et améliorées concurremment avec les écoles ordinaires. D'ailleurs, les écoles ordinaires sont confrontées à un dilemme : l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux (notamment ceux qui proviennent de groupes défavorisés du point de vue culturel et social), avec ou sans adaptation du curriculum et de la pédagogie aux besoins particuliers de l'enfant. Le genre d'intégration qui s'adapte aux besoins de l'enfant ouvre la voie vers l'éducation pour l'inclusion, non seulement en cherchant à développer et améliorer les installations physiques et le matériel, mais aussi en ajustant le curriculum et en adaptant les méthodes pédagogiques et les pratiques didactiques aux besoins des élèves. Pourtant, les débats des ateliers régionaux ont abordé l'équilibre entre intégration et inclusion en se concentrant principalement sur l'intégration « physique » (établissements, nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux placés dans des classes ordinaires, etc., par exemple.). En outre, tous les participants ont soulevé la question du coût éventuellement élevé de l'éducation pour l'inclusion par rapport aux modèles existant déjà en matière de besoins éducatifs spéciaux et d'intégration. Contrairement à cette croyance, l'éducation pour l'inclusion a en réalité un moindre coût, car elle contribue à faire diminuer les taux de redoublement et d'abandon scolaires, et peut donc contribuer à atteindre de meilleurs résultats scolaires.

L'éducation pour l'inclusion crée un environnement amical et varié du point de vue social dans les établissements scolaires, et offre de réelles possibilités d'apprentissage adaptées aux attentes et aux besoins de chaque enfant. Néanmoins, les conditions et les processus de l'apprentissage ne peuvent être mis au point que s'ils sont adaptés aux conditions sociétales nécessaires pour que tous participent et puissent se développer au sein du processus éducatif de manière active et sur un pied d'égalité (socialisation autour de valeurs et d'attitudes qui insistent sur l'importance de l'apprentissage et de la tolérance sociale, par exemple). Ainsi, même si une structure d'éducation pour l'inclusion est obtenue au niveau de l'école grâce à des changements curriculaires et pédagogiques, il faut que cela soit lié aux

aspects de l'inclusion sociale autour de certains points critiques, tels que : a) un réseau social de soutien constitué par les familles, les communautés et la société en général, dans lequel la tolérance et l'appréciation sociale de la diversité sont encouragées au sein des environnements et des communautés concernés par l'apprentissage ; et b) une relation dialectique entre l'inclusion sociale et l'éducation pour l'inclusion fondée sur l'idée que l'État devrait jouer un rôle notable dans la présentation de l'éducation comme un bien d'utilité publique. Par conséquent, il serait possible de tenir compte des questions suivantes lorsqu'on examine l'éducation pour l'inclusion : De quelle manière l'éducation contribue-t-elle au genre de société recherchée ? Dans quelle mesure cette société est-elle hégémonique et inégale ? Et donc jusqu'à quel point le système éducatif reflète-t-il les inégalités ? La société de la connaissance engendre-t-elle davantage d'exclusion que d'inclusion ? Quels sont les groupes sociaux qui bénéficient d'un accès à l'éducation plus ouvert que les autres ? Si tout le monde bénéficie d'un accès également ouvert, certains groupes ont-ils aussi la possibilité de développer pleinement leur potentiel éducatif dans le contexte des critères de base du développement humain ?

Pour préciser davantage le concept de l'éducation pour l'inclusion, il serait bon d'examiner plus avant les positions des régions s'agissant des pratiques de l'éducation pour l'inclusion dans le cadre des approches mentionnées plus haut. À un moment, le débat concernant le choix entre l'intégration et l'inclusion pourra être résolu en mettant au point des structures favorisant l'inclusion dans différents types d'écoles au moyen de la personnalisation de la prestation éducative.

Qui participe à la conception et à la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion ?

Même si tous les ateliers régionaux ont admis l'importance d'une participation démocratique à la conception et à la mise en œuvre des politiques concernant l'éducation pour l'inclusion, il faut stimuler davantage la volonté et le débat politiques pour définir et faire participer les parties prenantes situées à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Il faudra d'autres débats sur la manière dont il est possible de mobiliser la société civile, les divers secteurs publics, les organisations non gouvernementales et les représentants des groupes marginalisés et exclus, et d'organiser leurs rôles respectifs, afin qu'ils participent à la réalisation des objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Pour faire tomber les obstacles au dialogue et à la participation dans les écoles, il faudra, entre autres choses, renforcer l'autonomie des communautés au niveau local.

L'éducation pour l'inclusion est-elle un engagement renouvelé vis-à-vis de l'Éducation pour tous et des objectifs de l'éducation de qualité ?

L'éducation pour l'inclusion laisse une large marge pour que la réforme de l'éducation réponde aux besoins des divers groupes culturels et sociaux, et consolide l'unicité de chaque enfant. Elle propose aussi une nouvelle manière d'aborder les enjeux d'une éducation équitable de haute qualité pour tous. Il faudra aborder aussi les questions suivantes : 1) Le concept de l'éducation pour l'inclusion contient-il une valeur ajoutée qui permette d'accélérer et de consolider davantage la recherche des objectifs de l'EPT ? 2) En tant que stratégie éducative globale, l'éducation pour l'inclusion peut-elle fournir un cadre à la fois conceptuel et opérationnel pour parvenir à une véritable approche en direction des objectifs de l'EPT ? 3) Peut-elle aussi contribuer à dépasser la vision et les pratiques qui consistent à relier uniquement les objectifs de l'EPT à l'accès universel à l'enseignement primaire ? et 4) Comment l'éducation de qualité peut-elle être conceptualisée à la lumière de l'éducation pour l'inclusion en tant que principe directeur dans la recherche des objectifs de l'EPT ?

Le curriculum a-t-il un rôle à jouer dans la mise en place d'une structure de l'éducation pour l'inclusion ?

Tous les débats régionaux ont essayé de voir tout d'abord dans quelle mesure il était nécessaire de procéder à des changements de curriculum dans les écoles ordinaires afin de mettre en œuvre l'éducation pour l'inclusion. Par exemple, à l'avenir, certaines questions vont devoir être examinées, telles que la manière dont le curriculum de l'éducation pour l'inclusion implique une conception et une mise en œuvre participatives et souples, un contenu révisé (valeurs sociales et compétences de vie fondamentales, par exemple) et un éclairage plus fort sur les processus d'évaluation formative. Comme indiqué plus haut, les curricula peuvent être facteurs d'exclusion lorsqu'ils sont surchargés, trop théoriques ou axés d'une manière excessive vers les examens. Le contenu des curricula peut aussi être un facteur d'exclusion lorsqu'il présente une préférence marquée pour certains groupes sociaux et culturels. À l'heure actuelle, on insiste trop sur la transmission de l'information, et l'articulation entre l'enseignement de la petite enfance, l'enseignement primaire et secondaire n'existe pas. Il faudra donc voir à l'avenir comment il sera possible d'aller au-delà de la séparation institutionnelle, curriculaire et pédagogique entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Un concept plus large de l'éducation générale de base, comprenant la petite enfance et le premier cycle du secondaire, pourrait être exploré davantage.

Comment améliorer les rôles des enseignants dans les structures de l'éducation pour l'inclusion ?

Plusieurs obstacles ont été examinés dans toutes les régions au sujet des rôles de l'enseignant dans l'éducation pour l'inclusion. L'amélioration de la qualité et du contenu des programmes de formation initiale et continue des maîtres représentait l'un des défis communs à relever. Les programmes de formation des maîtres ne disposent pas des cadres conceptuels ni des outils méthodologiques nécessaires pour aborder efficacement la diversité des attentes et des besoins des apprenants. Par conséquent, les enseignants ne sont pas armés pour faire face à l'hétérogénéité de leur école et de leur classe. Il faut que les programmes de formation des maîtres s'écartent de la pédagogie de la déviance et de l'étiquetage (qui établit une hiérarchie des capacités cognitives de manière à placer l'élève dans un système plutôt fermé) pour se tourner vers celle de l'inclusion (qui met en valeur le potentiel ouvert d'apprentissage de chaque élève susceptible d'être progressivement découvert et encouragé).

Qu'est ce qui s'est avéré utile pour les enseignants dans les structures de l'éducation pour l'inclusion ? Recevoir un appui axé sur l'école ; faire appel à un travail d'équipe interdisciplinaire, à un enseignement en collaboration, à une assistance pédagogique de la part des collègues et à un enseignement impliquant la coopération d'un groupe ; apporter un appui à l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires ; utiliser les écoles spéciales comme centres de ressources ; fournir un appui pédagogique personnalisé ; travailler au sein de réseaux scolaires et en étroite collaboration avec les institutions sociales, la communauté et les parents.

5. APPENDICES

APPENDICE 1

ATELIERS RÉGIONAUX PRÉPARATOIRES SUR L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : RÉSULTATS

Europe de l'Est et du Sud-est – Atelier sur l'éducation pour l'inclusion³¹

1. *Approches, orientations et contenu*

Dans cet atelier, les délibérations ont principalement porté sur la redéfinition du concept de l'éducation pour l'inclusion. Les participants étaient disposés à aborder l'éducation pour l'inclusion en allant au-delà de la tradition régionale de la « déféctologie médicale » et à revoir les politiques qui pour le moment s'adressent seulement aux élèves ayant des besoins spéciaux (modèle traditionnel d'intégration le plus répandu). Bien que des progrès réels soient évidents en ce qui concerne les visions, stratégies et pratiques, qui consistent principalement à intégrer les enfants en situation défavorisée du point de vue culturel et social (les enfants des rues et les enfants qui travaillent, ou les Roms, par exemple), l'éducation pour l'inclusion n'a toujours pas atteint un rang élevé dans la liste des priorités régionales. La compréhension et la pratique de l'éducation pour l'inclusion arrivent bien après l'objectif d'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires.

Les difficultés rencontrées par les initiatives liées à l'éducation pour l'inclusion dans la région proviennent de diverses pratiques d'exclusion. La discrimination vis-à-vis de certains groupes ethniques existe toujours. Par exemple, les Roms sont depuis toujours confrontés à une forte discrimination dans les pays de l'Europe du Sud et de l'Est. Cette exclusion aboutit au placement des enfants roms dans des écoles et des classes distinctes. Selon les participants à cet atelier, les écoles ayant une forte proportion de Roms n'offrent qu'une éducation de médiocre qualité, et leurs infrastructures sont en mauvais état. Parfois, ces élèves sont envoyés dans des classes destinées à ceux qui sont considérés comme ayant des difficultés à apprendre, même s'ils n'ont pas nécessairement de besoins éducatifs spéciaux.

Lors des débats et des échanges de vue de l'atelier, les participants ont admis qu'il fallait parvenir à une définition commune, plus large et partagée de l'éducation pour l'inclusion de sorte qu'elle serve pour tous les pays. Grâce à une définition de cette nature, il serait plus facile d'admettre que l'éducation doit répondre aux besoins des élèves qui, dans les écoles ordinaires, présentent des conditions et des besoins d'apprentissage différents ; cette initiative renforcerait ce qui a déjà été obtenu avec les modèles d'intégration. En même temps, chaque pays devrait adapter et mettre en œuvre ses politiques compte tenu de sa situation particulière tout en acceptant et respectant un consensus international s'agissant d'une conception commune de l'éducation pour l'inclusion,

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

31 Bureau international d'éducation (BIE). 2007. *Report on the Eastern and South-eastern Europe Regional Workshop on Inclusive Education*, [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion — Europe de l'Est et du Sud-est], Sinaia (Roumanie), 14-16 juin 2007. Genève : BIE-UNESCO. (IBE/2007/RP/CD/04.) Cette réunion a rassemblé des responsables politiques, des enseignants ainsi que des spécialistes et des concepteurs du curriculum venant d'Albanie, de Bosnie-Herzégovine, de Croatie, de Géorgie, de Moldavie, du Monténégro, de Roumanie, de Serbie et d'Ukraine (vint-trois participants). Elle a été organisée en collaboration avec le *Centre Education 2000+* (Bucarest, (Roumanie)), la Communauté de pratiques de l'Europe de l'Est et du Sud-est pour le développement curriculaire et le BIE.

En examinant les orientations indiquées ci-dessus de l'éducation pour l'inclusion dans la région, les participants ont proposé de modifier les politiques du secteur public en ce qui concerne les objectifs de l'éducation pour l'inclusion. La conception et la mise en œuvre des politiques du secteur public ont été décrites dans cette région comme peu satisfaisantes. L'adoption de politiques durables en matière de développement social et économique serait bien utile à l'éducation pour l'inclusion. C'est le manque de ressources et de données concernant l'éducation pour l'inclusion qui est responsable du retard constaté dans la mise en œuvre des politiques. On a suggéré d'améliorer la gestion et les instruments financiers pour mieux suivre l'attribution et l'utilisation des crédits budgétaires nationaux consacrés à l'éducation pour l'inclusion. Il faut que les réseaux régionaux et nationaux collaborent et partagent les bonnes pratiques. Les personnels éducatifs, les ministres, les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants devraient recevoir une formation leur permettant d'améliorer leur conception et leur gestion de l'éducation pour l'inclusion.

Outre les obstacles mentionnés plus haut, les pays ont appelé l'attention sur les répercussions complexes des récentes transitions socio-économiques et politiques de la région sur la planification et les réformes en matière d'éducation. La discontinuité de la politique a été désignée comme constituant un obstacle au progrès de la formation d'un consensus dans une perspective à long terme. En même temps, les participants ont noté que les périodes de transition que connaissent certains pays pouvaient leur conférer un véritable avantage s'ils incorporaient l'idée de l'éducation pour l'inclusion dès le début du processus des réformes éducatives.

De manière à faire progresser la nouvelle conception de l'éducation pour l'inclusion au-delà des besoins spéciaux au niveau à la fois des politiques et des pratiques, il est nécessaire que la société dans son ensemble comprenne mieux et accepte davantage l'importance de l'éducation pour l'inclusion. Il faudrait porter son attention sur les lieux où intervient une profonde ségrégation. Malheureusement, l'opposition au sein de la communauté et de la famille est forte en ce qui concerne l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'éducation ordinaire. Certaines organisations non gouvernementales peuvent avoir un rôle essentiel à jouer pour faire mieux comprendre au public ce en quoi consiste l'éducation pour l'inclusion.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Il a été constaté que certaines pratiques éducatives induisant des situations d'exclusion étaient renforcées par le fait qu'il y a dans la région plusieurs modèles et catégories d'écoles spéciales qui sont actuellement séparées des écoles ordinaires. De surcroît, les programmes d'études sont insuffisamment intégrés et harmonisés entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire – où de plus les classes sont surchargées.

Les participants ont recommandé que les gouvernements nationaux orientent et suivent les systèmes d'éducation pour l'inclusion en encourageant l'adoption d'un curriculum plus souple capable de s'adapter aux besoins variés de tous les élèves. À cette fin, il faut que les élèves prennent part à l'élaboration du curriculum, sinon, leurs besoins ne peuvent pas être satisfaits. Ce point a été souligné car le curriculum actuel est élaboré par une génération plus âgée qui ne peut pas interpréter les attentes des élèves actuels. Il faut une volonté politique solide capable de concevoir – et surtout de mettre en place – un curriculum intégrateur orienté sur l'élève.

4. Apprenants et enseignants

La formation et le perfectionnement professionnel des maîtres auraient besoin de réformes considérables pour pouvoir atteindre les objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Il faudrait que les enseignants comprennent mieux le concept et la pratique de l'éducation pour l'inclusion ; une formation complémentaire est nécessaire dans ce domaine, non seulement pour les enseignants mais aussi pour les autres personnels éducatifs. Il faut que les pays investissent dans la formation continue des enseignants et explorent les autres possibilités, telles que la formation à distance. L'éducation pour l'inclusion devrait aussi faire partie des programmes de formation initiale. Les programmes de formation des maîtres aussi bien théoriques que pratiques devraient intégrer l'importance des divers besoins d'apprentissage des enfants. Dans cet ordre d'idées, les participants ont noté que les normes éducatives doivent être diversifiées de même que les examens en tant que moyen d'évaluer l'acquisition des connaissances des élèves. Enfin, les participants ont recommandé que les enseignants collaborent activement à la mise au point d'un curriculum propre à l'éducation pour l'inclusion au niveau de l'école.

La diminution de la pauvreté, l'éducation en matière de VIH/sida et l'éducation pour l'inclusion : priorités pour une éducation de qualité pour tous (EPT) en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest^{32, 33}

1. Approches, orientations et contenu

La portée de l'éducation pour l'inclusion dans la région est précisée et remise en question par le fait que les participants admettent que plusieurs groupes sociaux sont à l'heure actuelle exclus de l'éducation. Ces groupes ont pour caractéristique commune d'être moins favorisés dans tous les domaines du développement humain. Les participants ont souligné que les groupes suivants méritaient, parmi d'autres, que l'on s'en occupe de toute urgence étant donné leur situation d'abandon social : a) les personnes vivant dans les zones marginales, telles que les taudis urbains ou les régions rurales ; b) les enfants des rues ; c) les populations nomades ou les migrants ; d) les mères adolescentes et les orphelins ; e) les enfants handicapés ; f) les personnes déplacées ou les réfugiés ; g) les apprenants adultes ; h) les porteurs et les pasteurs de la région ; i) les personnes vivant avec le VIH/sida ; et j) celles qui sont affectées par la guerre, les conflits et les catastrophes.

L'inclusion de tous ces groupes dans le système éducatif de tous les pays participants nous oblige à concentrer notre attention sur l'enjeu régional général que représente l'absence,

32 BIE. 2007. *Report on the Regional Preparatory Seminar Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education and Inclusive Education: Priority Issues for Inclusive Quality Education in Eastern and Western Sub-Saharan Africa*, [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur « la diminution de la pauvreté, l'éducation en matière de VIH et sida et l'éducation pour l'inclusion : priorités pour une éducation de qualité pour tous en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest], Nairobi (Kenya), 25-27 juillet 2007. Genève : BIE-UNESCO. (IBE/2007/RP/CD/01.) Ont participé à cet atelier des responsables politiques, des directeurs de l'éducation, des spécialistes du curriculum et des formateurs de maîtres d'Éthiopie, du Ghana, du Kenya, du Nigeria, de Tanzanie et d'Ouganda, ainsi que des représentants de la Division pour la promotion de l'éducation de base (ED/BAS, UNESCO, Paris), du Bureau multipays de Nairobi et des équipes de pays de l'ONU locales, qui ont examiné la problématique de l'éducation pour l'inclusion pendant deux jours (vingt-trois participants). L'atelier a été organisé en collaboration avec le Ministère de l'éducation du Kenya, le *Kenyan Institute for Education (KIE)* et le BIE.

33 Ce séminaire avait deux objectifs : tout d'abord, répondre aux demandes précises formulées par le Conseil du BIE pour explorer la possibilité que le BIE étende ses activités au-delà des pays francophones et lusophones, qui avaient été désignés au cours des années précédentes dans le cadre des deux programmes existants de lutte contre la pauvreté et le VIH. Ensuite, il s'agissait de placer ce séminaire dans le cadre des préparatifs de la Conférence internationale de l'éducation, 2008, en sollicitant des informations en retour pour un tel événement. À partir des cas des pays présentés pendant ce séminaire, cette sous-section fait la synthèse des enjeux et des bonnes pratiques de l'ensemble de la région pour ce qui concerne la lutte contre la pauvreté, l'éducation en matière de VIH/sida et l'éducation pour l'inclusion.

dans une société en pleine évolution, de toute prise de conscience, connaissance ou tolérance de la diversité. Les obstacles culturels et religieux ont des répercussions sur l'aide apportée par la société pour garantir le droit des enfants à l'éducation. En revanche, l'idée que la diversité culturelle représente un avantage en matière d'éducation, parce qu'elle conduit à la fois au droit à l'éducation et à un apprentissage créatif, est toujours absente. À l'heure actuelle, les établissements d'éducation pour l'inclusion dans les pays du séminaire sont principalement tournés vers les enfants handicapés et par conséquent suivent un modèle qui adapte la prestation de l'enseignement de manière à répondre aux besoins spéciaux.

Toutefois, dans le cadre d'un processus constant de réflexion collective, la conceptualisation de l'éducation pour l'inclusion dans la région a montré une tendance à se détourner de l'idée de l'éducation pour l'inclusion comme processus d'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux (principalement des handicapés) dans les écoles ordinaires. Collectivement, les participants ont défini l'éducation pour l'inclusion comme une éducation pour tous les apprenants, et en particulier pour ceux qui sont exclus et marginalisés, suivant en cela la définition de l'éducation pour l'inclusion et les objectifs de l'EPT élaborés par l'UNESCO. Les participants ont reconnu qu'il était nécessaire de disposer d'une définition opérationnelle claire de l'éducation pour l'inclusion qui soit suffisamment souple pour tenir compte du contexte de chaque pays. Il importe d'inclure dans une telle définition tous les groupes qui ont été identifiés comme groupes cibles.³⁴

Dans le contexte de l'Éducation pour tous (EPT) et des objectifs du millénaire pour le développement (OMD), les participants ont convenus d'une Déclaration consensuelle sur l'éducation pour l'inclusion qui a été présentée à la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine (COMEDAF) à Johannesburg (Afrique du Sud) en août 2007. Dans cette déclaration le concept d'éducation pour l'inclusion a été abordé en insistant sur la nécessité de lever les obstacles à la participation et à l'apprentissage des filles et des femmes, de tous les groupes défavorisés et exclus, notamment des enfants handicapés et déscolarisés. L'éducation pour l'inclusion a été également traitée en liaison avec la mise au point d'un curriculum destiné à l'inclusion. C'est-à-dire que la conception d'un curriculum pour l'éducation de base et celle des jeunes doit souligner la nécessité d'interventions tôt dans la scolarité et le développement d'approches fondées sur les compétences et les aptitudes utiles dans la vie.

Dans la déclaration consensuelle, l'éducation pour l'inclusion a été définie plus précisément pour la région de la manière suivante :

- Un processus visant à fournir des possibilités d'apprentissage réelles à chaque enfant en tenant compte du caractère unique et de la diversité de chacun, favorisant ainsi le respect et la dignité humaine;
- Des réformes du contenu, des approches, des structures et des stratégies en matière de curriculum;
- Une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée ;
- La conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif d'éduquer tous les enfants;

34 En dehors de la discussion et avec la liste des groupes précédemment indiqués, la feuille de route a précisé les groupes cibles comme suit : a) enfants ayant des besoins spéciaux (ayant des handicaps physiques, mentaux et psychologiques) ; b) ceux qui souffrent de pauvreté ; c) orphelins ; d) ceux qui sont touchés par le VIH/sida —filles et garçons ; e) enfants vivant dans des conditions difficiles (enfants des rues, par exemple) ; f) populations migrantes ; g) victimes de la guerre, des conflits et des catastrophes ; h) pasteurs et groupes ruraux ; i) réfugiés ; j) enfants déscolarisés ; k) enfants vivant dans des zones éloignées ; l) enfants vivant dans des taudis ; et m) ceux qui appartiennent à des minorités culturelles/religieuses.

- Un effort concerté pour mobiliser les ressources appropriées nécessaire en vue d'assurer une continuité des services et du soutien grâce à une approche multisectorielle;
- Un infléchissement du cadre conceptuel, d'une conception étroite des théories, de pratiques et de modèles spécifiques du handicap, vers une conceptualisation de l'inclusion permettant de répondre à un groupe diversifié d'apprenants exclus de l'éducation.

Les participants ont reconnu qu'il importait de diffuser une définition révisée de l'éducation pour l'inclusion pour modifier la manière dont la société prend conscience des pratiques éducatives relevant de l'éducation pour l'inclusion et leur apporte son soutien. Pour y parvenir, il faut obtenir la participation de toutes les parties prenantes et acteurs sociaux, et les sensibiliser à cette question. Les arguments en faveur de l'éducation pour l'inclusion doivent être présentés aux divers niveaux du système éducatif ; par exemple, les comités de gestion axés sur l'école peuvent aider non seulement à défendre cette cause, mais également à mettre en place localement les politiques et les pratiques de l'éducation pour l'inclusion. Les médias doivent également participer en diffusant une attitude de tolérance vis-à-vis de l'éducation pour l'inclusion.

Même si les pays ont reconnu qu'il importait d'élargir le concept de l'éducation pour l'inclusion afin d'assumer la responsabilité éducative et sociale qui consiste à répondre aux besoins de toutes sortes d'apprenants ensemble et sur un pied d'égalité, les divers obstacles qu'ils ont rencontrés sont expliqués en détail dans les paragraphes suivants.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Dans la plupart des pays de la région, il n'existe aucune politique nationale précise en matière d'éducation pour l'inclusion en ce qui concerne les enfants actuellement exclus, et même ceux qui ont des aptitudes et des capacités spéciales. Les politiques nationales d'éducation pour l'inclusion devraient être conçues et réexaminées en vertu d'une approche nouvellement définie de l'éducation pour l'inclusion. Dans le même temps, certaines conventions internationales devraient être signées et ratifiées par tous les pays de la région (la Convention des droits de l'enfant (1989, articles 28, 29), la Convention des Nations Unies sur le handicap (2007, article 24), par exemple). Conformément à ces conventions, les législations nationales devraient rendre l'enseignement obligatoire pour tous les enfants en âge d'aller à l'école, et ainsi faire respecter le droit à l'éducation en tant que droit de l'homme. Les participants ont noté qu'il était important que les lois soient appliquées et qu'omettre de le faire devrait être sanctionné. Il est essentiel de faire campagne pour l'éducation pour l'inclusion et pour le droit à l'éducation, et il faudrait que l'on insiste sur ce point au niveau des congrès nationaux.

L'élaboration des politiques pour mettre en œuvre l'éducation pour l'inclusion devraient comporter des délibérations régionales et nationales afin de s'assurer que le public comprend ce dont il s'agit, qu'il y est sensible et qu'il y adhère. Les objectifs recherchés par ces politiques devraient faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation en les comparant à des normes et à des mécanismes minimaux qui seraient envisagés lors de la conception de ces politiques. Il est nécessaire d'avoir l'engagement du gouvernement et des ressources financières pour soutenir ces approches visant l'inclusion (pour assurer une infrastructure physique, des environnements d'apprentissage sans restrictions et favorables aux enfants, par exemple). Dans la conception des politiques et leur application, il serait essentiel d'inclure des cadres et des instruments de vérification des dépenses afin de garantir l'équité dans la répartition des ressources financières. Ces politiques devraient considérer comme important d'établir et de

préciser la pérennité des ressources. Il faudrait envisager des stratégies de mobilisation des ressources, impliquant le secteur public aussi bien que le secteur privé. Les participants ont noté qu'au niveau institutionnel, tout en se conformant à la planification intersectorielle, il importait de créer et/ou de renforcer les institutions et les organismes responsables de l'éducation pour l'inclusion. Il était nécessaire que les ministères et les secteurs publics établissent des réseaux et des liens afin de collaborer à la mise en place des aspects interdisciplinaires de l'éducation pour l'inclusion. De plus, les objectifs éducatifs visant l'équité et la qualité sont remis en cause parce qu'aucun dialogue n'est établi avec la population et les groupes cibles, qu'elle ne participe pas à l'élaboration de la planification ni à la mise en œuvre de la politique sociale, et que les politiques et les plans visant à lutter contre la pauvreté manquent de coordination.

Pour ce qui est de la participation de la communauté aux pratiques visant à l'éducation pour l'inclusion, l'Ouganda donne un rôle à jouer aux acteurs de la communauté lors de la conception et de l'application de ces politiques. Par exemple, l'Ouganda insiste sur la représentation des personnes ayant des besoins spéciaux au parlement. Au Ghana, la communauté participe aussi à la fourniture des infrastructures ou des installations. Enfin, on peut citer comme expérience significative le fait que le Ghana fournit depuis un long moment déjà des matériels et assure la formation des maîtres dans le domaine de l'éducation sur le VIH/sida.

Pauvreté et éducation pour l'inclusion

Le financement suffisant des politiques et des pratiques de l'éducation pour l'inclusion constitue un enjeu prioritaire qui s'inscrit dans les programmes socio-économiques de la région. L'ampleur des remèdes à apporter aux niveaux d'extrême pauvreté observés dans ces pays et à l'épidémie de VIH/sida, qui ont des répercussions sur l'éducation, pèse lourdement sur l'attribution des ressources. L'éducation pour l'inclusion lutte également contre la marginalisation et la discrimination sociales des enfants causées par leur situation économique défavorisée et par le fait qu'eux-mêmes ou leurs familles sont séropositifs ou sidéens.

Implicitement, tous les pays ont abordé la problématique de la pauvreté vis-à-vis de l'éducation lorsqu'ils ont mentionné les groupes de population qui n'avaient pas accès à l'éducation, soit par suite de leur milieu socio-économique (les enfants des rues, par exemple), soit parce qu'ils vivent dans des zones rurales éloignées où les services publics sont de mauvaise qualité. Les jeunes pauvres sont exclus des processus d'acquisition des connaissances et des possibilités d'apprendre, ce qui compromet encore davantage leur faible développement socio-économique. Le travail des enfants³⁵ est un autre facteur qui entrave l'éducation pour l'inclusion. Dans les zones rurales, la pauvreté dissuade les familles de continuer à envoyer les enfants à l'école, car ils sont considérés comme étant plus utiles s'ils apportent une contribution au revenu du ménage en allant travailler dans des fermes. De plus, les écoles se trouvent souvent très loin du domicile des enfants et ils sont donc obligés de parcourir de longues distances à pied dans les deux sens.

Ce sont les engagements du gouvernement et les niveaux de pauvreté dans le pays qui ont des répercussions sur l'attribution des ressources à l'éducation. Il est nécessaire, par exemple, de financer la construction d'ateliers pour l'enseignement professionnel, et également de fournir des moyens pédagogiques, tels qu'outils et matériels. Comme il est

35 Les estimations les plus récentes des tendances régionales du travail des enfants émanant de l'Organisation internationale du travail (OIT) 2000–2004 (enfants âgés de 5 à 14 ans) indiquent que l'Afrique subsaharienne a le taux le plus élevé d'enfants ayant une activité économique : 26,4% des enfants âgés de 5 à 14 ans, contre 18,8% en Asie et Pacifique, et 5,1% en Amérique latine (OIT, 2006. *Global child labour trends, 2000-2004. Programme d'information et de suivi sur le travail des enfants*, Genève. OIT, p. 3.)

difficile de se procurer des instruments, un équipement et des matériels en raison de leur rareté, l'enseignement et l'apprentissage se définissent compte tenu de ce qui est disponible, et non pas des besoins des apprenants. Des moyens de transport et la construction de routes sont nécessaires dans la région pour mettre en place des politiques sociales, telles que l'éducation. Il est également indispensable de construire des écoles à proximité des communautés, de manière à encourager l'accès des enfants à l'éducation. Les écoles devraient aussi assurer des services de base, tels que de l'eau potable et des sanitaires pour les enfants. Il devrait y avoir dans les écoles des activités et un équipement consacrés aux loisirs.

Les répercussions de la pauvreté sur l'éducation sont plus évidentes dans les zones rurales défavorisées. Les enseignants ne souhaitent pas aller travailler dans des zones éloignées et/ou pauvres – habituellement rurales – ce qui provoque une pénurie d'enseignants qualifiés. Dans la région, les écoles, notamment celles des zones rurales éloignées, n'ont que des installations insuffisantes. En outre, l'accès aux écoles est rendu difficile par l'absence de routes et de moyens de transport, sans compter les obstacles dus à l'environnement. Et ce qui est encore plus important, les zones rurales manquent d'électricité et de services sociaux de base, tels que réseau d'assainissement et eau potable.³⁶ En Afrique subsaharienne tout particulièrement, les habitants des taudis et des zones rurales éloignées ont accès à beaucoup moins que les 20 litres d'eau par personne et par jour nécessaires pour les besoins humains de base. Les femmes et les jeunes filles sont doublement désavantagées puisque ce sont elles qui sacrifient leur temps et leur éducation pour aller chercher de l'eau.³⁷ En outre, la pénurie alimentaire de la région a un effet néfaste sur le bien-être des enfants et de leurs familles.³⁸

VII, sida et éducation

Dans cette région, il faut souligner l'importance des répercussions négatives du VIH/sida sur l'éducation et la fréquentation scolaire, de même que son effet néfaste sur l'ensemble du développement humain. La mortalité infantile, surtout dans les zones pauvres, a augmenté à cause du sida. En même temps, les orphelins qui ont perdu leurs parents en raison de cette maladie ne vont pas souvent à l'école. Il faut aussi prendre en compte ce que signifie pour les filles de ne pas continuer leur scolarité parce qu'elles doivent s'occuper des membres de leur famille qui sont malades. De surcroît, nous devrions également prendre en considération le fait que certains enseignants séropositifs en exercice sont tombés malades, d'autres sont décédés des suites du sida, ce qui a considérablement diminué leur nombre dans les écoles publiques.³⁹

36 Le manque d'eau potable et de réseau d'assainissement a un coût considérable pour le développement humain. D'après les travaux de recherche entrepris par le Rapport des Nations Unies sur le développement humain de 2006 : « Les pertes subies sont plus importantes dans certains des pays les plus pauvres. Les pertes de l'Afrique subsaharienne représentent environ 5 % de son PIB, soit quelque 28,4 milliards USD chaque année, un chiffre qui dépasse le montant total de l'aide et de l'allègement de la dette alloué à la région en 2003. » (Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2006. *Rapport sur le développement humain, 2006 : Au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau*. New York, PNUD, p. 6.)

37 Voir aussi le Rapport des Nations Unies sur le développement humain, 2006, pour un examen de la crise mondiale de l'eau qui trouve ses origines dans le pouvoir, la pauvreté et les inégalités, et non dans la disponibilité physique. Des principes stratégiques sont également donnés sur la manière dont il est possible aux niveaux international et national de faire face à la pénurie d'eau et d'assainissement afin de réduire le prix à payer en matière de développement humain. (PNUD, 2006. *Rapport sur le développement humain, 2006 : Au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau*. New York, PNUD, p. 2.)

38 La sous-alimentation fait référence à la situation des personnes dont l'apport énergétique alimentaire est en permanence inférieur au besoin énergétique alimentaire minimal pour mener une vie saine et pratiquer une activité physique modérée. La prévalence de la sous-alimentation dans la population totale des pays de l'Afrique subsaharienne était estimée, selon la classification régionale des OMD, à 31 % sur la base des dernières données préliminaires recueillies pour 2000-2004. (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). 2006. *Statistiques de sécurité alimentaire*. Rome, FAO. Disponible à l'adresse : www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment_fr.xls)

39 Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA) 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/

⁴⁰ Dans le cas de la Tanzanie, par exemple, il faudrait trouver environ 45 000 enseignants supplémentaires pour remplacer ceux qui sont décédés ou qui ont quitté le système à cause du sida. La plus grande proportion de ces enseignants appartenaient, selon le *Tanzania Teachers' Union* (syndicat des enseignants tanzaniens), au personnel pédagogique très expérimenté de la tranche d'âge de 41 à 50 ans.^{41, 42}

Il est important en même temps d'aborder l'existence d'une stigmatisation et d'une discrimination⁴³ sociale à l'égard des enfants et des adultes qui sont séropositifs, puisque, en ce qui concerne les enfants, cela peut avoir pour résultat que les communautés ne les acceptent pas dans leurs écoles. « Stigmatisation et discrimination ne sont pas seulement des obstacles à la prévention, à la prise en charge et au traitement des personnes vivant avec le VIH, elles font aussi partie des pires conséquences de l'épidémie. Par stigmatisation, on entend toute attitude négative à l'égard des personnes infectées ou supposées l'être et de celles qui sont atteintes par ricochet, les orphelins, les enfants et les familles des personnes vivant avec le VIH. »⁴⁴

3. *Systèmes, liens et transitions*

Les participants de la région ont admis qu'il importait de donner la priorité à des réformes liées au curriculum, comme partie intégrante du programme social ; ces réformes sont en effet des outils essentiels pour parvenir aux objectifs de l'EPT, et donc aux objectifs de l'éducation pour l'inclusion. C'est pourquoi le rôle joué par le curriculum dans la prestation de services éducatifs de qualité a été considéré comme crucial, étant fondé sur la conviction qu'il définit le genre de société dont une nation souhaite se doter.

Il a été clairement admis qu'un curriculum hautement théorique, fortement surchargé, opérant une nette division entre enseignement secondaire et enseignement primaire, et en outre axé sur les examens et loin de répondre aux besoins et aux attentes des élèves, est une source majeure d'exclusion. D'une certaine manière, les enseignants suivent un curriculum qui favorise l'exclusion plutôt que l'inclusion. Néanmoins, lorsque les participants se sont référés à des pratiques concrètes concernant l'éducation pour l'inclusion, il est évident que l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux (principalement des handicaps) dans les écoles ordinaires demeure toujours un défi majeur du point de vue du curriculum. En même temps, il était aussi nécessaire de construire et d'agrandir les écoles consacrées aux besoins spéciaux.

Dans les écoles publiques de la région, les curricula pourraient être décrits en général comme centralisés et manquant de souplesse, ne permettant ainsi aucune possibilité de satisfaire la diversité des apprenants (contenu, emploi du temps, calendrier annuel, méthodes pédagogiques, possibilité d'atteindre certains groupes qui ne sont pas scolarisés). Les réformes du curriculum devraient identifier les besoins des apprenants et en tenir compte, ainsi que

40 PNUD. 2005. *Rapport sur le développement humain 2005 : la coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*. PNUD, New York. Disponible à l'adresse : [/hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french](http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french).

41 Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA) 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/.

42 Beckmann, S.; Rai, P. 2004. *HIV/AIDS, work and development in the United Republic of Tanzania*. Tanzania [VIH/sida, travail et développement en République-Unie de Tanzanie]. Genève : OIT et GTZ. Disponible en anglais à l'adresse : www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp_2_tanzania.pdf.

43 « La discrimination, telle que la définit le Protocole de l'ONUSIDA pour l'identification de la discrimination à l'égard des personnes vivant avec le VIH, recouvre toute forme de distinction arbitraire, d'exclusion ou de préjudice visant des personnes à cause de leur statut réel ou supposé de séropositivité au VIH. Tant la stigmatisation que la discrimination constituent une entrave au développement humain en privant des centaines de milliers de personnes de toute chance de développer tout leur potentiel. » ONUSIDA. 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/

44 *Ibid.*

leurs compétences susceptibles d'être étendues dans un but utile, c'est-à-dire dans le contexte des besoins de développement de l'enfant et de ceux de la communauté. Les réformes curriculaires qui ont tenu compte de ces besoins conduiront à créer un terrain d'entente entre les pays lorsqu'on envisagera le genre de qualifications qui sont nécessaires dans la région.

La réforme curriculaire devrait aussi prendre en compte l'importance de la création de liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Les programmes de suivi et les cours de recyclage ont été mentionnés comme moyen de compléter le curriculum. L'éducation formelle et l'éducation non formelle devraient fournir aux curricula la possibilité de programmes de travail flexibles capables de s'adapter aux besoins de la communauté. Les programmes destinés aux groupes mal desservis, les écoles mobiles et l'enseignement à distance pourraient aider les populations nomades et habitant des zones éloignées. Il est nécessaire d'établir des centres de documentation pour mettre les matériels pédagogiques appropriés à la disposition des écoles.

Le mécanisme d'assurance de la qualité existant ne convient pas pour voir si l'inclusion découle bien du système éducatif. De plus, parvenir jusqu'aux populations laissées de côté pousse les pays à étudier les défis que présente la notion d'inclusion dans le système de l'éducation formelle, ainsi que dans les contextes éducatifs non formels. Il y a dans la région plusieurs cas de populations nomades qui ont besoin de programmes d'éducation différents convenant à leurs manières de vivre. À cet égard, il faudrait examiner si le curriculum est bien adapté, notamment du point de vue de sa souplesse à tous les niveaux (emploi du temps, calendrier annuel, durée du processus d'apprentissage, lieu de l'enseignement), et de la formation de membres des groupes nomades pour en faire des éducateurs disposés à suivre le groupe ; l'enseignement devrait se dérouler dans la langue locale et des dispositions devraient être prises pour faciliter l'accès à l'enseignement secondaire.

Confrontés à ces défis, les pays se penchent lentement sur la question de l'enseignement de la première enfance en rattachant des jardins d'enfants aux écoles primaires, comme dans le cas du Ghana. L'emploi de la langue maternelle dans le jardin d'enfants et l'enseignement primaire élémentaire afin de faciliter l'acquisition des connaissances constitue une autre stratégie de l'éducation pour l'inclusion adoptée dans ce pays. Au Nigeria, les écoles d'État offrent un programme d'alimentation avec des produits du pays, et ce qui est très important, les examens entre l'école primaire et l'école secondaire du premier cycle y ont été supprimés. Depuis 2003 au Kenya, les droits de scolarité des écoles élémentaires ont été supprimés.

Étant donné l'importance de l'éducation pour le développement socioéconomique des communautés, le Ghana s'est fixé pour but de changer les attitudes négatives des parents et de la société vis-à-vis de l'enseignement professionnel. Il vise à mieux relier les aptitudes et les compétences de cet enseignement avec celles du curriculum général et avec les besoins pour l'individu et pour la communauté d'avoir un emploi rémunéré. Il est intéressant de noter qu'au-delà du concept d'éducation pour l'inclusion, la Tanzanie souligne l'importance d'une société tolérante et intégratrice. Pour commencer, les pays abordent les questions concernant le curriculum pour répondre à la nécessité d'incorporer les enfants ayant des handicaps visuels et auditifs dans les écoles ordinaires, comme dans le cas de l'Éthiopie. Dans le même ordre d'idée, l'Ouganda intègre les élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires grâce à une communauté compréhensive qui soutient cette initiative. Des stratégies visant à inclure les filles dans les écoles (étant donné que la scolarisation des garçons est plus élevée) ont été mises en route au Ghana où les écoles fournissent des bicyclettes, des uniformes et des matériels scolaires aux filles pour les encourager à aller à l'école. Les jeunes filles enceintes sont encouragées à continuer leur scolarité et/ou à la reprendre après la naissance de leur enfant, ce qui se passe également au Kenya. Dans le but d'accroître les inscriptions et la

fidélisation des élèves, le Ghana accorde aux parents pauvres la gratuité de la scolarité et finance la cantine des écoles.

Il semblerait que la question de l'éducation en matière de VIH et de sida ne soit pas correctement abordée dans les curricula de la plupart des six pays participants. Le VIH/sida et ses répercussions sur l'éducation ont été abordés en détail uniquement dans la présentation du Ghana.

4. *Apprenants et enseignants*

La valorisation professionnelle des enseignants au moyen de programmes de formation initiale et permanente doit être revue pour tenir compte de la sensibilisation à l'éducation pour l'inclusion et de sa pratique au niveau pédagogique et curriculaire ; les modifications apportées à ces deux genres de programmes devraient inclure les réformes curriculaires tenant compte des besoins des apprenants. Les programmes de formation des maîtres devraient prévoir une spécialisation dans des domaines définis selon les besoins des apprenants. Il faudrait apprendre aux enseignants à mettre au point des matériels pédagogiques en utilisant les ressources disponibles localement. Les matériels faciles à utiliser et adaptés aux divers besoins des apprenants devraient être employés dans la pédagogie de l'éducation pour l'inclusion. Enfin, les participants ont aussi suggéré que la conception d'une éducation de base intégratrice impliquant les niveaux primaires et secondaires devrait être incorporée au programme de formation des maîtres.

Il est absolument nécessaire de former les enseignants, en particulier pour changer leurs attitudes et leur préparation vis-à-vis des besoins d'apprentissage des divers enfants. On observe à ce sujet que les enseignants manquent de motivation. La pédagogie et l'apprentissage créatifs et productifs devraient commencer tôt à l'école primaire pour se poursuivre sans interruption dans l'enseignement secondaire. On a fait observer que, dans la région, les méthodes pédagogiques sont le plus souvent rigides, orthodoxes et inefficaces ; il est donc nécessaire d'adopter des approches axées sur l'enfant qui soient plus concrètes et fondées sur les compétences. De même, les procédures et des méthodes d'évaluation étant médiocres, il faut réviser les méthodes d'examen. La plupart des pays sont confrontés à des classes très nombreuses, ce qui malheureusement limite le temps d'attention que les enseignants peuvent consacrer à chaque élève. On a observé également un manque de suivi, d'évaluation et de recherche conduisant à la révision du curriculum. Il importe aussi de revoir et de renforcer les instruments de suivi et d'évaluation concernant les objectifs fixés par le curriculum. Il faudrait explorer en détail et mettre en œuvre les moyens permettant de traduire les politiques relatives au développement en contenu spécifique (connaissances et compétences) et en pédagogie et apprentissage dans la salle de classe.

La formation des directeurs d'école et du personnel éducatif a également été considérée comme importante. Les programmes existants de formation des maîtres devraient être revus de manière à envisager la délivrance des autorisations d'enseigner renouvelables en vue de répondre à la demande croissante d'enseignants. Il est aussi nécessaire d'améliorer les programmes de formation des formateurs d'enseignants.

Les enseignants de la région, notamment ceux qui travaillent dans les zones difficiles, ont énormément besoin d'un soutien de nature financière, sociale ou professionnelle (augmentation des salaires, amélioration des logements). Les participants ont aussi fait remarquer que les compétences professionnelles des enseignants devaient être revalorisées. Les tâches des enseignants devraient être allégées pour améliorer la qualité de l'éducation.

En Tanzanie, le Ministère de l'éducation utilise un Manuel de l'enseignant et une mallette pédagogique pour l'éducation pour l'inclusion (adapté de l'UNESCO). Cette mallette pédagogique de l'enseignant vise à encourager l'efficacité des écoles pour tous en guidant les enseignants sur la manière dont un enseignement efficace peut devenir réceptif aux besoins des divers élèves.

Atelier des États arabes du Golfe sur l'éducation pour l'inclusion⁴⁵

1. Approches, orientations et contenu

Dans les États arabes du Golfe, la compréhension du concept et l'emploi de l'expression « éducation pour l'inclusion » demeurent restreints aux besoins éducatifs spéciaux et à l'intégration de ces enfants dans les écoles ordinaires. Néanmoins, les participants se sont intéressés à la nécessité d'élargir le concept et la portée de l'éducation pour l'inclusion, en les reliant à ses processus actuels de réformes éducatives et curriculaires dans la région. Ces processus impliquent le renforcement de l'éducation de base (primaire et secondaire), la mise au point d'approches fondées sur les compétences et des améliorations dans la fourniture des ressources pédagogiques (manuels, par exemple). À l'instar d'autres régions, les immigrés, les travailleurs migrants et les résidents temporaires posent des difficultés en matière d'éducation pour l'inclusion car ces groupes ont du mal à accéder à l'éducation et aux systèmes de protection sociale. De même, les filles, les pauvres et les élèves venant des zones rurales ne bénéficient pas totalement des possibilités offertes en matière d'éducation.

À la fin de l'atelier, il a été convenu qu'une équipe formée par le *Gulf Arab States Education Research Centre (GASERC)* apporterait sa contribution à la définition d'un concept commun d'éducation pour l'inclusion pour la région et des stratégies nécessaires à sa promotion. Une telle définition impliquerait une couverture plus large et plus générale, comprenant les enfants ayant des besoins d'apprentissage divers, ainsi que les groupes marginalisés et exclus du point de vue social, politique et économique. L'éducation pour l'inclusion était comprise comme un élément de l'éducation en tant que droit, et comme une étape dans la voie de la réalisation des objectifs de l'EPT – espoir qui, les participants en ont convenu, ne pouvait être réalisé que progressivement.

Comme dans d'autres régions, les participants ont commenté l'importance des activités de sensibilisation⁴⁶ (campagnes et programmes d'information) pour modifier les attitudes

45 BIE. 2007. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education—Gulf Arab States, Dubai, United Arab Emirates, UAE*. [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion — États arabes du Golfe ; Dubaï, Émirats arabes unis, EAU] 27-29 août 2007 Genève : BIE-UNESCO : (IBE/2007/RP/CD/02.) Ont participé à cet atelier des responsables politiques, des directeurs d'éducation, des éducateurs et des spécialistes du curriculum venant d'Arabie Saoudite, de Bahreïn, des Émirats arabes unis, du Koweït, d'Oman, du Qatar et du Yémen, ainsi que des représentants de la Division pour la promotion de l'éducation de base de l'UNESCO (ED/BAS) et de la Finlande (vingt-cinq participants). Il a été organisé en collaboration avec le GASERC (*Gulf Arab States Educational Research Centre*), la Communauté de pratiques en matière de développement curriculaire des États arabes du Golfe, et le BIE. Les résultats de cet atelier se sont orientés principalement vers la proposition d'une feuille de route pour l'avenir, plutôt que sur l'état actuel de l'éducation pour l'inclusion dans la région. En même temps, la feuille de route comporte une réflexion sur les enjeux actuels auxquels il faut faire face.

46 Plusieurs séminaires régionaux ont été organisés par le bureau de Beyrouth de l'UNESCO sur le thème de l'éducation pour l'inclusion. Par exemple, en mai 2005, la municipalité de Dubaï, l'Institut arabe du développement urbain et la Banque mondiale ont organisé une conférence intitulée : « Les enfants et les jeunes dans les villes de la région MENA : priorités de l'éducation », qui a abouti à la « Déclaration de Dubaï sur l'enfance et la jeunesse urbaines ». Cette déclaration mentionne l'éducation pour l'inclusion pour tous les enfants et les jeunes comme étant la priorité et affirme que les participants ont mis l'accent sur l'éducation pour l'inclusion et ont exprimé leur engagement à promouvoir la situation des enfants et des jeunes en vue d'améliorer leur bien-être et leur qualité de vie, sans tenir compte de leur âge, identité sexuelle, religion, origine ethnique, handicap ou milieu social.
http://www.araburban.org/employee/menacpi/uploadfiles/Dubai_Declaration_-_English.pdf

négligentes envers les groupes exclus, y compris les handicapés. Dans cet ordre d'idées, il est utile de s'assurer de la participation des communautés et des ONG locales au processus éducatif. Il faudrait aussi faire mieux connaître le droit à l'éducation de tous les enfants par l'entremise des médias. Cette sensibilisation de la société par l'intermédiaire des médias devrait aider les familles et les communautés à respecter et défendre les droits de leurs enfants à l'éducation de manière plus ouverte.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Faisant état du début de mise en place de l'éducation pour l'inclusion dans la région, les débats de l'atelier sur la question des politiques publiques se sont orientés principalement vers de futures recommandations plutôt que vers un débat sur l'état actuel de ces politiques. Il a été recommandé que tous les pays signent et ratifient toutes les conventions et déclarations internationales appropriées en faveur de l'inclusion, en particulier la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées (2007). Les participants ont signalé qu'il fallait mettre en œuvre des politiques et des stratégies éducatives précises pour soutenir l'éducation pour l'inclusion. Il faudrait élaborer une législation et des instructions complémentaires dans le domaine de l'éducation, de la santé, de la réadaptation sociale et de la formation professionnelle pour toutes les institutions. Il a été suggéré que des commissions nationales soient chargées de la coordination des institutions éducatives, sanitaires et des services sociaux. En outre, il a été recommandé qu'un médiateur/bureau spécialisé surveille la mise en œuvre du droit à l'éducation. En même temps, les participants ont noté que les ministères de l'éducation devaient être les principaux responsables de l'éducation de tous les enfants, quelle que soit leur condition. Ils ont également fait remarquer que les débats sur l'inclusion complète des filles, des élèves pauvres et habitant dans les zones rurales constituait un thème délicat et complexe, qui devait être traité expressément dans le cadre des politiques du secteur public. Les politiques devraient identifier et attribuer avec beaucoup de soin les ressources consacrées à l'éducation et les répartir de telle sorte qu'elles puissent atteindre les groupes les plus vulnérables.

Pour étayer les suggestions indiquées plus haut, les participants ont recommandé la création de partenariats entre le secteur public et le secteur privé avec pour objectif commun l'éducation pour l'inclusion. Renforcer la coopération entre les réseaux régionaux et nationaux, de même que la collaboration et le partage des bonnes pratiques ont également été soulignés comme des éléments importants. À ce propos, les participants ont noté que certains changements positifs avaient lieu actuellement dans leurs pays en ce qui concerne la mise à disposition de structures physiques et de centres de documentation pour les enfants handicapés. Néanmoins, ils ont aussi attiré l'attention sur la nécessité d'adopter une législation capable d'appuyer l'amélioration des infrastructures et des transports scolaires, de manière à rendre l'école physiquement accessible à tous.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Si l'éducation pour l'inclusion se comprend dans le contexte de réformes éducatives et curriculaires qui renforcent l'éducation de base, y compris l'enseignement primaire et secondaire, les participants ont proposé que les écoles adoptent des curricula pour l'inclusion souples qui entérinent les objectifs de l'EPT au sein d'un cadre curriculaire commun. Il a aussi été suggéré de renforcer les liens et les transitions entre l'éducation de la petite enfance, le primaire et le secondaire afin d'offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les participants ont aussi réclamé un plan mettant en jeu la transition entre les écoles

dispensant des enseignements spéciaux, les centres de documentation sur l'éducation pour l'inclusion, les institutions de soutien et les écoles ordinaires. Dans le but de parvenir à une société plus tolérante, les curricula devraient aussi inclure l'enseignement des valeurs et de la citoyenneté. Des directives et normes nationales devraient être mises au point afin d'évaluer la manière dont le curriculum est mis en œuvre et pour aider les enseignants à gérer la diversité tout en utilisant le curriculum des écoles ordinaires comme référence.

4. *Apprenants et enseignants*

En parallèle avec le renforcement de la coordination avec les universités, il faudrait étendre et financer davantage les programmes de formation initiale et de formation permanente des maîtres afin de répondre aux divers besoins des apprenants dans les écoles. L'éducation pour l'inclusion devrait faire partie intégrante de la formation initiale. Les participants ont proposé que les enseignants des classes ordinaires soient formés de manière à pouvoir répondre aux divers besoins des apprenants, avec l'aide des enseignants spécialisés. Les enseignants devraient apprendre comment diversifier les stratégies d'apprentissage en insistant sur des approches adaptées. Il a été recommandé de consacrer des ressources à l'acquisition de matériel éducatif et à la fourniture d'installations pour aider les enfants à avoir accès aux écoles ordinaires et à y acquérir des connaissances. En plus des enseignants spécialisés, il faudrait de préférence assurer dans les écoles des services d'orientation et de conseil d'accompagnement pour tous les apprenants. Une formation approfondie concernant l'éducation pour l'inclusion devrait aussi concerner tout le personnel éducatif, y compris les inspecteurs, les travailleurs sociaux, etc., afin de créer des équipes de soutien interdisciplinaires. Enfin, le recours à des solutions alternatives a été proposé, telles que l'enseignement à distance et l'exploration plus approfondie de l'utilisation des TIC, afin d'élargir les possibilités d'apprentissage pour tous les enfants.

Atelier sur l'éducation pour l'inclusion : régions du Cône Sud et des Andes⁴⁷

1. *Approches, orientations et contenu*

Les participants à cet atelier ont débattu de manière critique sur l'étendue de l'impact négatif des inégalités et de la pauvreté aux niveaux régional et national sur la conception et la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion en termes de justice sociale. Une éducation de qualité est nécessaire pour parvenir à davantage d'inclusion, pourtant, l'éducation ne peut pas compenser les inégalités sociales et économiques. Les participants ont cherché à savoir dans quelle mesure l'éducation, entendue comme une société d'information et de connaissances au sein d'un nouveau capitalisme, crée des situations d'exclusion et des inégalités encore plus marquées que celles qui sont observées dans une société industrielle. Ils ont également attiré l'attention sur le fait que les écoles sont maintenant façonnées et définies selon la demande de

47 BIE. 2007. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education - Latin American, Andean and Southern Cone Regions*, [Rapport de l'atelier international sur l'éducation pour l'inclusion : régions du Cône Sud et des Andes], Buenos Aires (Argentine), 12-14 septembre 2007. Genève : BIE-UNESCO (IBE/2007/RP/CD/05.) Ont participé à cet atelier des représentants des gouvernements, y compris des vice-ministres de l'éducation (Argentine, Pérou, Bolivie et Paraguay), des responsables politiques, des consultants, des universitaires, des chercheurs et des éducateurs de onze pays latinoaméricains (Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Équateur, Guatemala, Paraguay, Pérou, Uruguay et Venezuela), ainsi que les représentants de la Division pour la promotion de l'éducation de base de l'UNESCO (ED/BAS), du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes (OREALC) et de l'IIIEP-Buenos Aires, du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, et des points focaux de la COP pour l'Afrique (Nigeria), des pays d'Europe (Belarus, Finlande et Roumanie) et des États arabes du Golfe (Bahreïn) (quarante-huit participants). Cet atelier a été organisé en collaboration avec la division ED/BAS, l'OREALC, le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie d'Argentine, l'université de San Andres (Argentine), les Communautés de pratiques en matière de développement curriculaire du Cône Sud et des Andes, et le BIE.

scolarisation, au lieu de répondre aux besoins de connaissances et d'insertion dans la société. Les systèmes éducatifs démocratisent l'accès à l'éducation en intégrant des groupes sociaux précédemment exclus, mais l'écart reste considérable s'agissant des résultats de l'éducation, ce qui empêche ces groupes d'utiliser des connaissances appropriées et d'étendre leurs compétences fondamentales.

Les rapports des pays sur l'éducation examinés pendant l'atelier ont indiqué dans quelle mesure l'éducation demeurait inégale en ce qui concerne l'accès, et qui plus est, les résultats. Il faut que les pays améliorent les niveaux d'alphabétisation et d'accès. Il faut faire baisser les taux de redoublement et faire augmenter les taux d'achèvement des études. L'exclusion concerne bien davantage les enfants pauvres, ceux des zones rurales ou ceux qui ont des besoins spéciaux. En Amérique latine, la faiblesse croissante de l'école publique due à la privatisation du système éducatif a été causée par l'action de certains groupes de pression que l'État n'est pas en mesure de contenir. L'éducation est un bien public et un droit qui doit être garanti par l'État. L'État a pour rôle de protéger le droit à une éducation de qualité pour répondre aux besoins de la population toute entière, au lieu de ne satisfaire que les exigences de certains groupes particuliers. Qui plus est, l'affectation des ressources publiques est très inégale et révèle que l'écart se creuse de plus en plus entre les riches et les pauvres.

À l'issue des délibérations de groupe, la notion d'éducation pour l'inclusion a été à nouveau définie en termes de justice et d'inégalités sociales. Les participants ont insisté sur le fait que les inégalités sociales ne peuvent pas être dissociées de la notion bien comprise de l'éducation pour l'inclusion. L'éducation pour l'inclusion ne peut pas être mise en œuvre sans une société juste, ce qui implique une relation dialectique entre la justice sociale et l'éducation pour l'inclusion. Elle implique aussi de valoriser la diversité dans la cohésion sociale, de même qu'une éducation de qualité tout au long de la vie.

Les participants ont reconnu qu'il faut approfondir le travail de réflexion conceptuelle dans le but de préciser et d'enrichir l'expression « éducation pour l'inclusion » ; des progrès doivent être accomplis en ce qui concerne le contenu attaché à cette expression. La conceptualisation de l'éducation pour l'inclusion, de même que les mesures qu'elle implique, devrait incorporer des critères qui précisent dans quelle mesure l'éducation apporte une réponse à l'inclusion. Étant donné que l'éducation pour l'inclusion est une nouvelle expression qui pourrait aborder des problèmes semblables à ceux que posent l'équité et l'éducation de qualité, il est indispensable de pouvoir présenter à nos systèmes d'éducation des arguments qui justifient la création de cette nouvelle expression afin d'éviter tout double emploi.

Afin de compenser l'absence de sensibilisation sociale à l'importance de l'éducation pour l'inclusion, les participants ont souligné que toutes les parties prenantes de l'éducation pour l'inclusion devraient participer aux débats d'élaboration des politiques à tous les niveaux - international, national, régional et local. Et les gouvernements et la société civile devraient s'engager à poursuivre les objectifs de l'éducation pour l'inclusion dans le but d'avoir un impact sur les priorités des politiques publiques. Les médias auraient un rôle essentiel à jouer dans la diffusion des objectifs d'un tel ordre de priorités. L'information devrait être considérée comme un bien public qui ne peut être ni protégé ni utilisé sans la force du capital social. L'éducation pour l'inclusion requiert une modification de la manière dont vit la société et de l'intensité de la participation civile, qui devrait être augmentée.

En même temps, les initiatives prometteuses de l'éducation pour l'inclusion pourraient être mises en évidence dans chaque pays. Entre autres, le Guatemala a mis en route un projet intitulé *Educación Inclusiva en la región mesoamericana* comportant des éléments

curriculaires bilingues essentiels ; le Venezuela met en place une approche de l'éducation pour l'inclusion par l'intermédiaire des *escuelas bolivarianas* ayant une conception holistique du développement humain, et le Chili est en train de mettre au point des axes d'éducation spéciale et d'enseignement multiculturel liés à l'éducation pour l'inclusion.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Suivant l'approche critique indiquée plus haut vis-à-vis de l'éducation pour l'inclusion, les propositions de mesures concernant l'éducation pour l'inclusion en termes de justice sociale devraient viser à faire diminuer les inégalités sociales et les taux de pauvreté aux niveaux régional et national. De même, il existe un défi évident à ces deux niveaux pour parvenir à une couverture éducative universelle de la population et à une éducation de qualité pour tous. Lorsque les responsables politiques portent leur attention sur les groupes des exclus de l'éducation, cela devrait se faire sans apposer sur ces derniers une étiquette qui peut avoir pour effet déplorable d'enfermer ces groupes dans des jugements éducatifs condescendants. (Par exemple, « ...étant donné qu'ils sont pauvres, nous ne pouvons pas employer les mêmes méthodes pédagogiques que pour les riches. »)

Les participants ont indiqué que les responsables politiques et acteurs sociaux devraient poursuivre encore la réflexion et le débat sur le genre de société dont on veut se doter. Cela devrait être envisagé en particulier lors de l'examen des inconvénients de l'exclusion dans une société capitaliste du savoir et de l'information. Une société juste exige la présence d'acteurs différents qui garantissent la cohésion sociale, la transparence, des niveaux fondamentaux d'intégration et d'équité. Les politiques néolibérales fusionnent avec la concurrence, tandis que l'intégration encourage la notion de dépendance, non comme une relation de dominance, mais comme une dépendance en matière de responsabilité. Il serait également utile d'encourager le sens de la cohésion sociale et de la solidarité parmi les groupes de l'élite vis-à-vis du reste de la société.

Il faudrait mettre au point des mesures qui créent les conditions nécessaires pour définir, élaborer et renforcer les lois qui apportent une réponse aux besoins et aux objectifs d'une politique de l'inclusion. Les lois en vigueur devraient être révisées pour voir si elles sont toujours pertinentes ou s'il faut les modifier pour qu'elles s'adaptent à une notion plus précise de l'éducation pour l'inclusion. Des mécanismes législatifs devraient être mis en place pour exiger le respect et protéger les principes de l'éducation pour l'inclusion. Pour ce qui concerne les mesures législatives qui devraient être encouragées et adoptées, les participants se sont mis d'accord sur l'importance d'une législation anti-discrimination capable de protéger explicitement les groupes vulnérables. Les textes juridiques concernant l'éducation devraient inclure les thèmes de l'inclusion. Il faudrait encourager et soutenir l'adoption des cadres juridiques internationaux nécessaires pour protéger les droits de l'enfance et des enfants. Une bonne législation a besoin d'un financement fiable associé à un ensemble de conditions capables de prévenir sa bureaucratisation. Les participants ont également fait remarquer que pour donner de bons résultats, il n'était pas indispensable que toutes les lois soient accompagnées d'un financement, puisqu'une « bonne loi » devrait en elle-même encourager les bonnes volontés à agir pour améliorer les conditions de l'inclusion.

Les participants sont parvenus à un consensus soulignant le fait que l'éducation pour l'inclusion ne doit pas seulement être abordée dans les cadres d'action nationaux, mais aussi dans la perspective mondiale d'une responsabilité partagée par toute la communauté internationale.

Les décisions d'ordre politique devraient être prises dans des forums participatifs qui encouragent la cohésion sociale et un engagement reposant sur la volonté politique à tous les niveaux. La société civile et les acteurs sociaux devraient aussi participer à la conception et à la mise en œuvre des politiques de développement socio-économique. À l'heure actuelle, une telle politique est fragmentée par la variété des secteurs publics concernés, ce qui entraîne parfois un travail superflu. La politique éducative devrait être associée aux objectifs sociaux des autres secteurs. En général, ces politiques devraient se concentrer sur la lutte contre la pauvreté. De l'avis des participants, l'éducation pour l'inclusion et l'éducation pour tous n'obtiendront aucun résultat si elles ne tiennent pas compte des inégalités sociales. Les politiques de développement socio-économique devraient partager et réaffirmer une vision du développement de la personne, en insistant sur ses droits. Les groupes religieux, les médias, les entreprises, les syndicats, les mouvements sociaux, les médiateurs, ceux qui appliquent ou sont chargés de sauvegarder le droit, etc., devraient aussi tous participer à l'élaboration des mesures pour l'éducation pour l'inclusion.

Dans les régions du Cône sud et des Andes d'Amérique latine, les initiatives politiques devraient viser à améliorer les conditions matérielles de manière à permettre à tous les enfants d'avoir accès aux outils et aux niveaux de qualité nécessaires dans le processus éducatif. Leurs conditions de vie devraient être améliorées de manière à assurer un accès égal à des possibilités d'apprentissage identiques. C'est pourquoi l'éducation pour l'inclusion a besoin d'une augmentation des ressources financières qui lui sont consacrées et qui doivent être réparties selon les critères de l'équité. Cette attribution et cet emploi des ressources devraient s'accompagner de mécanismes de suivi pour garantir la transparence. Le contrôle social de l'affectation et de l'utilisation des fonds est tout aussi important. Il est nécessaire d'attribuer des fonds au développement et à la protection de la petite enfance dans le cadre d'une approche globale impliquant tous les secteurs sociaux. Des fonds devraient aussi être disponibles pour effectuer des analyses examinant les frais nécessaires à la prestation d'une éducation de qualité dans différents contextes et répondant aux besoins des personnes.

3. *Système, liens et transitions*

Le rôle de l'école dans la société a été longuement débattu pendant l'atelier. Les participants ont insisté sur le fait que l'école devrait être un centre essentiel où règne une justice qui facilite l'articulation et la mise en œuvre de la politique sociale. L'école en elle-même devrait être conçue comme un centre communautaire qui est doté des moyens d'entraîner des changements sociaux. Les droits de l'enfant doivent être sauvegardés au niveau local. Les écoles doivent être en mesure de répondre aux problèmes des enfants (santé, alimentation, protection, par exemple) étant donné que leur champ d'application et leurs préoccupations - en tant qu'institution sociale - devraient faire partie intégrante des objectifs éducatifs, et non pas seulement se focaliser sur ces objectifs. Les politiques éducatives concernant les contextes d'acquisition des connaissances devraient envisager la création de milieux accueillants au sein desquels les rapports de collaboration entre élèves et enseignants sont encouragés. Pour que les écoles puissent fonctionner à un niveau minimum, elles devraient être dotées en conséquence de l'infrastructure nécessaire à l'application des stratégies éducatives de l'éducation pour l'inclusion.

Les participants ont également remarqué que les établissements éducatifs devraient être plus hétérogènes et inclure toutes les couches socio-économiques, or, actuellement, les écoles n'offrent pas de place pour *ceux qui sont différents*. Dans ce sens, les écoles devraient offrir des processus de socialisation qui impliquent de vivre et d'apprendre ensemble dans la diversité (*lo diferente*) afin de retrouver leurs rôles d'éducation publique et d'élément

fondamental du développement de la personne. Pourtant, même si la diversité socio-économique est appréciée en tant qu'aspect positif important de l'éducation, l'attention devrait toujours être portée sur la nécessité de réduire les inégalités sociales et économiques et de prévenir l'éducation de masse des riches et des pauvres dans les écoles existantes.

En examinant les objectifs de la qualité et de l'équité en matière d'éducation, il faudrait envisager de nouvelles méthodes pour l'enseignement et l'organisation de l'apprentissage. Les curricula devraient toujours être imprégnés des notions de l'éducation de qualité. Les participants ont recommandé l'adoption de méthodes de négociation collective et de participation en matière d'apprentissage. Un curriculum devrait faire en sorte que tous les enfants puissent apprendre dans les mêmes conditions. Les pays d'Amérique latine devraient être en mesure de garantir un niveau minimum d'acquisition de connaissances comme étant un droit. Il faudrait élaborer et mettre en œuvre le curriculum de manière suffisamment souple pour tenir compte des différents rythmes d'apprentissage des enfants. Les politiques curriculaires visant l'apprentissage, telles que la pensée d'ordre supérieur, devraient être conçues en partenariat avec les enseignants. L'application de ces politiques devrait prendre en compte toute résistance manifestée par les enseignants à leur égard. L'enseignement interculturel bilingue dans les curricula de l'éducation de base et de celle des jeunes a également été proposé par les participants. De la même manière, en tant que partie intégrante de l'éducation de base, l'enseignement de la petite enfance devrait être étendu au moyen de divers modèles formels et non formels. En outre, les participants ont convenu que les curricula devraient être révisés de manière à introduire des approches axées sur les compétences. Les modifications du curriculum devraient permettre de dépasser le contexte national afin d'incorporer des questions universelles, telles que les droits de l'homme. En même temps, les politiques et les réformes curriculaires devraient être conçues et appliquées tout en tenant compte du contexte, particulièrement en ce qui concerne les changements intervenant au niveau de l'école locale. Enfin, les débats ont longuement porté sur la manière dont les systèmes actuels d'évaluation favorisent l'exclusion. Les méthodes d'évaluation devraient être revues et considérées comme faisant parties intégrantes du développement de l'enfant.

4. *Apprenants et enseignants*

En Amérique latine, la formation des maîtres doit être développée davantage et renforcée en ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion. Il faut noter en même temps que la profession enseignante est malheureusement mal considérée dans la plupart des pays latinoaméricains. De ce fait, il y a, entre autres choses, une absence de participation et de motivation de la part des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage.

Les débats et les recommandations de l'atelier se sont concentrés sur les types de formation des maîtres, de qualifications et de compétences pédagogiques nécessaires aux enseignants lorsque l'on envisage une éducation pour l'inclusion adaptée aux diverses capacités d'apprentissage des élèves dans les écoles ordinaires. Les participants ont reconnu qu'il fallait concevoir des cadres pour la formation des maîtres dont l'objectif principal est l'éducation de qualité. Armés d'un curriculum souple, les enseignants devraient comprendre qu'en dépit de leurs différences, les enfants ont effectivement les capacités de développer tout leur potentiel d'acquisition des connaissances. Il faudrait concevoir des stratégies orientées directement sur l'enfant – qui garantissent et reconnaissent la diversité. L'utilisation de la technologie dans la salle de classe devrait être envisagée de manière à ce qu'elle n'encourage pas ni n'accroisse les inégalités. Le curriculum et sa mise en œuvre devrait avoir pour but de les faire diminuer. Il faudrait que les enseignants soient capables de redéfinir l'apprentissage et l'emploi de la technologie, et ils devraient avoir été formés pour cela, compte tenu des

divers besoins et moyens d'acquisition des connaissances. Il faudrait aussi porter une attention spéciale à ceux qui forment les maîtres. Pour commencer, les participants ont proposé de former tout d'abord un groupe restreint de formateurs de maîtres afin que cette formation puisse aboutir aux résultats souhaités.

Session sur l'éducation pour l'inclusion – Atelier régional intitulé « Quelle éducation de base pour l'Afrique? »⁴⁸

1. Approches, orientations et contenu

Les débats de cet atelier ont confirmé les aspects soulignés déjà dans l'atelier préparatoire qui avait eu lieu en juillet 2007 à Nairobi (Kenya). Ainsi, pendant l'atelier de Kigali et pensant à l'avenir, les participants ont abordé la question des orientations de l'éducation pour l'inclusion en remarquant qu'une attention spéciale devrait être accordée aux groupes de personnes faisant l'objet d'exclusion, notamment : a) les filles (y compris celles qui sont forcées de se prostituer) ; b) les enfants handicapés ou présentant des besoins spéciaux ; c) les enfants des rues et les enfants non scolarisés ; d) les enfants qui travaillent ; e) les enfants faisant l'objet d'une stigmatisation sociale (orphelins, enfants touchés par le VIH et le sida, etc.) ; f) les enfants appartenant aux groupes nomades et minoritaires ; g) les réfugiés et h) les enfants déplacés et ayant vécu des conflits armés.⁴⁹ En même temps, réaffirmant l'importance des objectifs de l'EPT, les participants ont été préoccupés par le temps qui allait être nécessaire pour atteindre les objectifs de l'éducation pour l'inclusion. À l'avenir, pour parvenir à une éducation pour l'inclusion, il faudrait modifier le curriculum et rénover le modèle scolaire, deux dimensions absolument essentielles à l'expansion et à la démocratisation de l'éducation de base en Afrique.

Afin de lutter contre l'exclusion de l'éducation des groupes mentionnés ci-dessus,, des campagnes de sensibilisation sont nécessaires à l'échelon local et national pour encourager leur inclusion. Comme dans d'autres régions, les campagnes concernant l'éducation pour l'inclusion ont été considérées comme nécessaires pour sensibiliser toutes les parties prenantes, notamment les responsables politiques, les élus, les éducateurs, les communautés et les familles.

2. Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion

Diverses recommandations ont été présentées par les participants concernant les politiques publiques favorables à l'éducation pour l'inclusion. Leurs suggestions sont utiles pour indiquer les domaines pour lesquels il est encore nécessaire de mettre au point des politiques

48 BIE.2007. *Report on the regional workshop "What basic education for Africa?"* [Rapport de l'atelier régional « Quelle éducation de base pour l'Afrique ? »], Kigali (Rwanda), 27 septembre 2007]. Genève : BIE-UNESCO. (IBE/2007/RP/CD/03.). Ont assisté aux travaux de cet atelier des responsables politiques, des directeurs d'éducation, des spécialistes du curriculum et des formateurs de maîtres venant de seize pays (Bénin, Congo, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Liberia, Malawi, Ouganda, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone et Tanzanie), ainsi que les représentants de la Division pour la promotion de l'éducation de base de l'UNESCO (ED/BAS), du Bureau régional de UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA), des Bureaux multipays d'Addis-Abeba et de Nairobi, de l'UNEVOC, de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), de la Banque africaine de développement (BAD) et de la Banque mondiale (115 participants). Il a été organisé en collaboration avec la ED/BAS, le BREDA, le Ministère de l'éducation du Rwanda et le BIE.

49 D'autres groupes ont été identifiés comme exclus à savoir : a) enfants se trouvant dans des écoles dont le personnel enseignant est bénévole ; b) enfants vivant avec un handicap ; c) enfants du personnel domestique ; d) enfants souffrant de stigmatisation sociale (familles divorcées, parents alcooliques) ; e) enfants très doués ; f) enfants guides (enfants qui sont utilisés pour guider leurs parents aveugles ou handicapés) ; g) enfants forcés de se prostituer ; et h) enfants vivant dans des taudis.

ainsi que pour montrer ce que certains entendent par éducation pour l'inclusion. Fait intéressant, contrairement aux participants de l'atelier de Nairobi, ceux de cet atelier étaient plus directs dans leurs débats sur la possibilité d'avoir différentes écoles pour des enfants différents. C'est-à-dire que des catégories d'institutions différentes sont nécessaires pour des groupes cibles différents. Des écoles spéciales sont requises pour les enfants qui souffrent de graves handicaps physiques ou mentaux. Cependant, ils étaient également favorables à la proposition qui consiste à inclure les enfants ayant un handicap modéré dans les écoles ordinaires. Les enfants plus profondément handicapés devraient aussi progressivement être intégrés dans les structures formelles. Avant cela, des institutions de transition devraient être envisagées avec des objectifs spéciaux, tels que la réadaptation et l'orientation pour certains enfants, avant leur intégration dans les écoles ordinaires. Au moyen d'une augmentation des crédits budgétaires nécessaires à l'éducation pour l'inclusion, il faudrait créer des structures de rattrapage et de soutien pour les enfants des rues, les enfants déscolarisés et les enfants du personnel domestique. Les écoles pour les élites devraient être abandonnées. Il faudrait lancer des programmes destinés à amener les enfants au niveau requis dans des centres spécifiques et mettre également à leur disposition une aide psychologique. Il faudrait aussi organiser un enseignement à distance, créer des écoles mobiles et tirer le meilleur parti de l'emploi de la technologie dans l'enseignement.

Pour ce qui concerne le domaine de l'éducation non formelle, les participants ont suggéré que des centres d'apprentissage communautaires devraient être créés pour l'amélioration des compétences dans des domaines tels que l'agriculture, l'artisanat, etc. Il faudrait, pour certains groupes cibles, mettre en place des projets créateurs de recettes.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Pendant cet atelier, les débats ont porté principalement sur les recommandations relatives à des types de curriculum et d'institutions différents pour différents groupes cibles. Les débats concernant la nature des écoles et des curricula nécessaires à l'éducation pour l'inclusion se sont orientés dans trois directions : a) concevoir et mettre en place des curricula pour des groupes particuliers ; b) employer des curricula qui offrent suffisamment de souplesse pour s'adapter aux différents besoins des groupes cibles ; et c) avoir des curricula holistiques intégrés pour tous. Par exemple, en proposant diverses idées qui encouragent l'intégration, les participants de l'atelier ont suggéré des curricula spécifiques pour les enfants victimes de stigmatisation sociale. Des curricula spécifiques devraient être élaborés également pour les filles qui ne peuvent pas être intégrées dans l'école. Les participants ont aussi recommandé de créer des procédures d'évaluation et des structures particulières capables d'évaluer les enfants et de déceler ceux qui étaient capables ou non d' « obtenir les résultats souhaités » lors de l'analyse systémique des besoins effectuée pour déterminer les institutions dans lesquelles ils devraient être placés.

En outre, les participants ont proposé que les enfants issus de milieux sociaux et culturels spécifiques suivent un curriculum qui intègre leurs propres cultures. Il faut mettre en place des curricula souples pour les enfants des rues et ceux qui ne sont pas scolarisés. L'année scolaire doit être organisée de manière à s'adapter aux mouvements des populations nomades. Un apprentissage accéléré, des écoles mobiles, la réadaptation, les modèles d'éducation non formelle et les centres d'apprentissage communautaires sont des options utiles pour atteindre les populations exclues. Il est absolument nécessaire d'obtenir la collaboration des parents lorsque des décisions doivent être prises concernant l'éducation des enfants nomades. Les participants ont proposé des internats pour les enfants orphelins. Enfin, dans le cadre des objectifs de l'éducation de base, les participants ont reconnu la nécessité de

mettre au point un cadre curriculaire holistique, intégré et complet portant sur des compétences répondant aux besoins des enfants et des jeunes d’Afrique pendant un minimum de neuf années d’éducation de base. Les structures cadres spéciales et le matériel pédagogique (chaises, tables, tableaux noirs, etc.) devraient être adaptés aux enfants ayant des besoins spécifiques. Les établissements éducatifs devraient également offrir des structures d’orientation et de conseil.

4. *Apprenants et enseignants*

La motivation professionnelle des enseignants a été citée comme l’un des problèmes de la région. Il faudrait que les parties prenantes apprécient davantage l’importance de la profession d’enseignant comme élément clé de la qualité de l’éducation. Les participants ont fermement demandé aux gouvernements et aux communautés de créer des mesures incitatives pour rehausser le statut social des enseignants et pour améliorer leurs conditions de vie (augmentation des salaires, offre de logements de meilleure qualité, congés payés dans les foyers, accroître le respect à leur manifester, etc.) Dans les écoles, les enseignants ont besoin d’une formation continue afin d’acquérir une certaine liberté intellectuelle ainsi que les connaissances et les compétences nécessaires pour adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins des enfants. Il est aussi nécessaire de permettre aux enseignants d’être créatifs, et d’acquérir ainsi de meilleures techniques de valorisation des capacités. Il est nécessaire de changer les attitudes des enseignants vis-à-vis des groupes exclus.

Le soutien de la famille et de la communauté est essentiel pour arriver à une éducation qui facilite l’inclusion dans une société intégratrice. Les familles et les communautés doivent prendre conscience des possibilités et de l’importance d’une éducation de cette nature. Il est indispensable de fournir une aide aux parents et particulièrement de se mettre à l’écoute des enfants qui abandonnent l’école afin de les amener à y revenir ultérieurement. Il faut absolument détecter les besoins spéciaux des enfants le plus tôt possible. Les possibilités d’apprentissage devraient être étendues de manière à tenir compte des compétences spécifiques de chaque élève. En ce qui concerne les enfants des rues et ceux qui sont déscolarisés, une aide financière devrait être consentie aux parents qui en ont besoin. Les participants ont suggéré de lancer une campagne sur la question de l’aide psychologique à apporter aux enfants stigmatisés et à leurs parents.

Atelier de la Communauté des États indépendants⁵⁰

1. *Approches, orientations et contenu*

Les présentations et les débats qui ont eu lieu pendant cet atelier ont montré que dans la région l’éducation pour l’inclusion était comprise comme signifiant : a) des besoins éducatifs spéciaux reposant sur une théorie et des connaissances spécialisées d’un contexte de

50 BIE 2007. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: “Inclusive Education: The Way of the Future”*, [Rapport sur la Communauté des États indépendants, troisième atelier sur le développement curriculaire : « Éducation pour l’inclusion : la voie de l’avenir »], Minsk (Belarus), 29-31 octobre, 2007, Genève : BIE-UNESCO (IBE/2007/RP/CD/06.). Ont participé à cet atelier des représentants des ministères, des responsables politiques et des éducateurs venant d’Arménie, du Belarus, de Russie, de Lettonie, du Kazakhstan, d’Ukraine, du Kirghizstan, de Moldavie, d’Ouzbékistan, ainsi que des représentants du BIE-UNESCO, du Bureau de l’UNESCO à Moscou, des commissions nationales du Belarus et de Lettonie pour l’UNESCO, de la Division pour la promotion de l’éducation de base de l’UNESCO (ED/BAS) et du Bureau national de l’éducation de Finlande (vingt-six participants). Il a été organisé en collaboration avec le BIE-UNESCO, l’Institut national d’éducation du Ministère biélorusse de l’éducation, le Bureau de l’UNESCO à Moscou et le Conseil pour la coopération en matière d’éducation de la CEI.

« défectologie » (on peut considérer cela comme une conception étroite de l'éducation pour l'inclusion) – cette approche a été principalement associée à des élèves considérés comme ayant des handicaps physiques et/ou mentaux ; b) une intégration qui n'implique pas de changement systémique des composantes des structures éducatives ; et c) une conception plus large dans laquelle les enfants sont intégrés à égalité dans une éducation de qualité. Dans l'ensemble, la région accorde une importance considérable à la tradition scientifique et intellectuelle de la défectologie comme moyen d'aborder l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux (en particulier des déficits de l'ouïe et de la vision). De même, une grande importance est attachée à l'éducation des enfants doués. La séparation des enfants doués incorporés dans des écoles spéciales de haut niveau est considérée comme nécessaire pour développer davantage leur potentiel de talents. Il existe une certaine appréhension en ce qui concerne le fait d'associer des élèves ayant des besoins spéciaux et des élèves doués dans la même classe, car cela pourrait entraîner un sentiment d'isolement et immobiliser les possibilités d'acquisitions de connaissances pour les deux catégories. Toutefois, dans certains cas, les enfants ayant des besoins spéciaux du fait de handicaps moteurs ou de dyskinésies sont intégrés dans les écoles ordinaires, car ils ne représentent pas des cas « extrêmes » de handicap

D'autre part, il importe de souligner qu'après trois jours de débats, les participants ont revu les approches concernant l'éducation pour l'inclusion mentionnées plus haut et présenté une définition plus précise qui fait l'objet d'une déclaration finale au niveau régional. L'éducation pour l'inclusion a été examinée sous l'angle de l'inclusion sociale et d'une approche révisée de la défectologie correspondant à la définition de l'UNESCO de l'éducation pour l'inclusion. La région a proposé la définition de l'éducation pour l'inclusion suivante : l'éducation pour l'inclusion est : *« un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre en créant les conditions d'un apprentissage réussi et de l'inclusion sociale, et éliminant toutes les formes de ségrégation des enfants. Les participants déclarent que l'éducation pour l'inclusion, comprise dans sa large interprétation d'un engagement de tous les élèves dans le processus éducatif, indépendamment de leur âge, sexe, origine ethnique et milieu religieux, de leurs précédentes réussites, différences d'aptitudes et de capacités, et de leur condition sociale et économique, est l'un des principaux objectifs de l'élaboration des systèmes éducatifs nationaux de la région de la CEI. Même si l'inclusion dans son sens large n'est pas utilisée dans les documents officiels, les idées de l'éducation pour l'inclusion se reflètent néanmoins de plus en plus dans les politiques éducatives des pays de la CEI ».*⁵¹ Fait intéressant, il a été décidé que l'expression et/ou les catégories de besoins spéciaux ne seraient pas employées dans la déclaration finale.

Les participants ont souligné que l'éducation pour l'inclusion devrait être comprise comme un paradigme souple visant à fournir une aide au développement de chaque enfant, et à concrétiser l'égalité des droits à une éducation de haute qualité et l'inclusion sociale de tous les enfants. Des présentations de la part de divers pays ont démontré les difficultés considérables rencontrées du fait de la multiplicité des groupes ethniques et linguistiques résultant des migrations lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre le droit à l'éducation pour tous (en Fédération de Russie, au Kirghizstan, en Moldavie, en Ouzbékistan, par exemple). L'éducation de qualité a souvent été mentionnée comme un but important lorsqu'on parle de l'éducation pour l'inclusion. La définition de l'éducation de qualité a été précisée dans les

51 Déclaration finale, feuille de route régionale : BIE. 2007. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future"*, *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future"*, [Rapport sur la Communauté des États indépendants, troisième atelier sur le développement curriculaire : « Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir »], Minsk (Belarus), 29-31 octobre, 2007, Genève BIE-UNESCO (IBE/2007/RP/CD/06.)

détails. Maintenant, elle prend en compte les différentes aptitudes d'apprentissage des enfants lors de la mise en place des processus éducatifs, en vue de lutter contre l'exclusion – et non pas d'avoir accès à des « connaissances scolaires de haut niveau ». La socialisation au sein d'une société diverse a été mentionnée comme une caractéristique importante de l'éducation de qualité qui devrait être ajoutée au concept de l'éducation pour l'inclusion.

Dans la région, l'éducation pour l'inclusion est une nouvelle expression apparentée à celles qui sont utilisées pour les besoins éducatifs spéciaux. Il est par conséquent difficile de la définir à nouveau en tant que nouveau concept et elle est étroitement liée aux besoins éducatifs spéciaux. Les participants se préoccupaient de savoir si le programme de l'UNESCO n'allait pas rendre les besoins éducatifs spéciaux incompatibles avec l'éducation pour l'inclusion. Ils ont déclaré qu'ils souhaitaient préserver les institutions spécialisées s'occupant des besoins spéciaux des enfants. Le concept de l'éducation pour l'inclusion, tel qu'il est présenté par l'UNESCO, incorpore aussi les besoins éducatifs spéciaux, et les initiatives concernant l'éducation pour l'inclusion portent sur des modifications complètes de l'ensemble du système éducatif.

De plus, la nécessité de faire référence aux besoins éducatifs spéciaux dans le contexte de l'éducation pour l'inclusion a été justifiée par les participants sous prétexte que : « nous devrions la considérer comme un problème spécial, non parce que nous excluons les défis et les changements, mais parce qu'il est nécessaire de les définir » (Moldavie, par exemple). Il a été admis aussi que l'éducation pour l'inclusion est source d'avantages et d'inconvénients : « l'avantage, c'est que les enfants ayant des besoins spéciaux ne sont dorénavant plus isolés, et que l'éducation est aussi moins coûteuse »

Aux niveaux régional et national, il est clair que la grande difficulté consiste à susciter, aussi bien dans le système éducatif que dans la société, une prise de conscience de l'importance et de la valeur de l'éducation pour l'inclusion. La compréhension et l'acceptation par le public des idées portées par l'égalité des chances éducatives pour tous les enfants devraient être renforcées par l'entremise des médias et des sites Internet des institutions éducatives et de recherche de la région. Il faudrait faire mieux comprendre que l'éducation pour l'inclusion implique non seulement une réforme des écoles spéciales, mais aussi des écoles ordinaires ; un tel changement devrait se dérouler de manière progressive. En outre, il importe d'éradiquer les tabous associés aux handicaps et aux besoins spéciaux en s'efforçant de faire changer les attitudes négatives vis-à-vis des groupes marginalisés ou exclus.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Les perspectives, stratégies et pratiques qui ont été échangées pendant l'atelier ont apporté la preuve de la position de force de la région puisqu'elle est arrivée à un taux de presque 100% d'alphabétisation et de présence dans l'enseignement de base aux niveaux nationaux, héritage de la politique éducative de l'ex-URSS. Le droit à l'éducation en tant que droit de l'homme est garanti par les constitutions et législations nationales. La mise en œuvre d'un tel droit en ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion devra être analysée au niveau régional en comparant les cas pratiques nationaux et locaux. Il a été admis que la région de la CEI est bien avancée dans la voie de l'Éducation pour tous, mais elle a encore besoin de créer des possibilités de socialisation pour faciliter l'inclusion sociale. Par conséquent, la région adhère aux documents stratégiques et aux méthodologies de l'UNESCO concernant les pédagogies qui conduisent à l'inclusion sociale. Les législations nationales pourraient être harmonisées davantage avec l'éducation pour l'inclusion et les normes internationales de sorte que tous les enfants puissent bénéficier de l'égalité des chances, de l'éducation de haute qualité et de l'inclusion sociale. En

même temps, tout changement éducatif devrait tenir compte des caractéristiques nationales et locales d'ordre social, économique et politique du contexte dans lequel il intervient.

Le niveau de développement économique de ces pays les empêche de fournir toutes les structures et toute la formation professionnelle du personnel nécessaires pour les enfants ayant des besoins spéciaux ; ainsi, par défaut, ces enfants sont dans certains cas intégrés dans les écoles ordinaires. Par exemple, dans le cas de l'Arménie, les enfants ayant des besoins spéciaux et vivant dans des régions éloignées sont scolarisés dans les écoles ordinaires, par manque d'écoles spécialisées que l'on trouve essentiellement dans les zones urbaines. En outre, les ressources et les fonds ne sont pas suffisants. Les classes deviennent trop chargées, avec un nombre croissant d'élèves par enseignant. Les participants ont également noté qu'il fallait faire davantage pour que les écoles soient en mesure de mieux accepter les enfants ayant des besoins spéciaux.

Les participants ont aussi mentionné le fait qu'il faudrait que s'engagent et collaborent davantage les autres secteurs publics participant à la politique sociale relative au développement et au bien-être des enfants, et en particulier à leur santé. On a souligné que le secteur éducatif ne peut pas être le seul secteur responsable du bien-être de l'enfant.

3. *Systèmes, liens et transitions*

L'intégration est une caractéristique de la région, qui n'implique cependant pas de changement systémique des composantes des structures éducatives. À l'issue d'un débat, les participants ont reconnu qu'il était important d'apporter un changement en diversifiant le curriculum scolaire de telle sorte que ce dernier soit en mesure de répondre aux intérêts éducatifs et aux besoins de tous les élèves. De plus, ils ont proposé que le curriculum soit fondé sur des valeurs humaines courantes et qu'il soit suffisamment souple pour être adapté de manière à répondre aux attentes et aux exigences de l'éducation pour l'inclusion. Il est nécessaire d'accroître l'aide apportée aux initiatives éducatives visant à encourager une culture de la tolérance dans les écoles et la société. L'évaluation des résultats de l'éducation devrait être davantage qualitative et s'inscrire dans le cadre d'une surveillance globale du développement et de l'inclusion sociale de tous les élèves. Pour ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion, on a souligné qu'il importait d'assurer l'éducation dès la petite enfance et de la développer davantage, en insistant sur l'enseignement préscolaire.

4. *Apprenants et enseignants*

Les participants ont reconnu que les pratiques de l'éducation pour l'inclusion constituaient un défi important à relever s'agissant de la formation des maîtres à tous les niveaux. Il était nécessaire de donner une formation complémentaire aux enseignants pour qu'ils acceptent mieux et soient mieux armés pour travailler dans des structures d'éducation pour l'inclusion. De telles structures devraient évoluer d'un paradigme éducatif orienté sur les « défauts » des élèves vers un paradigme qui soutient le développement de chaque enfant dans un contexte de diversité. En même temps, les participants étaient préoccupés par la proportion élevée d'élèves par enseignant, et du manque de temps consacré à chaque élève dans les classes nombreuses que l'on rencontre dans la région. Un débat a porté sur l'utilisation des TIC et sur le développement de l'enseignement à distance afin d'étendre les possibilités d'accès à une éducation de haute qualité pour tous les enfants.

En outre, certains exemples de bonnes pratiques d'intégration et d'éducation pour l'inclusion ont été mentionnés. Par exemple, la Moldavie déclare qu'elle met les « enfants

ayant des besoins spéciaux (dyskinésies) dans la même classe que des enfants sains, bien que les premiers suivent un curriculum spécialisé conforme à leur handicap ; nous pensons que les enfants ayant des besoins spéciaux ont droit à une prise en charge psychologique et médicale ». Dans le cas de l'Arménie, pour surmonter l'obstacle de classes surchargées et de la brièveté du temps consacré à chaque élève par l'enseignant, la solution a été de mettre en œuvre une approche collective de l'éducation en travaillant avec des groupes de quatre à six élèves, dans lesquels les enfants sont à la fois enseignants et apprenants les uns pour les autres et en général s'aident mutuellement.

Atelier de l'Asie de l'Est sur l'éducation pour l'inclusion⁵²

1. Approches, orientation et contenu

Les discussions de l'atelier ont porté principalement sur la définition de l'éducation pour l'inclusion et sur l'adéquation de cette expression au contexte régional. Jusqu'à présent, l'éducation pour l'inclusion se limitait au domaine des besoins éducatifs spéciaux. De même, on considère que la conception de l'éducation pour l'inclusion est mal connue en Asie et par conséquent, qu'il est difficile de l'adapter aux conditions et au cadre politique de la région. Le problème de la langue fait aussi obstacle à l'emploi élargi de cette expression, étant donné le nombre de langues nationales vers lesquelles il faudrait traduire ce concept. On craint également que cette nouvelle expression ne conduise à créer un système éducatif totalement nouveau qui pourrait déstabiliser les différentes parties prenantes. Certains participants se sont dits une fois encore préoccupés par l'emploi d'un grand nombre de nouveaux termes qui ne peuvent qu'entraîner la confusion.⁵³ Afin de définir plus clairement ce concept et son applicabilité au contexte régional, les participants ont souligné la nécessité de poursuivre les discussions et de sensibiliser davantage le public en présentant des exemples positifs et concrets de l'éducation pour l'inclusion, et en offrant des motivations financières à chacun (par exemple, réduction d'impôts). Les parties prenantes au système éducatif doivent avant tout se familiariser elles-mêmes avec ce concept. Des séminaires et une formation devraient être organisés pour les enseignants et les fonctionnaires gouvernementaux, en coopération avec le ministère de l'éducation.

2. Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion

Les discussions ont porté sur la question du coût de plus en plus élevé de l'éducation pour l'inclusion pour les systèmes éducatifs, les participants estimant que le coût de l'inclusion d'enfants gravement déficients dans les écoles ordinaires est plus élevé que le coût d'un regroupement dans une institution spécialisée. En outre, dans certaines circonstances, il est probable que l'école spéciale soit mieux à même de fournir les services éducatifs nécessaires aux enfants ayant des besoins spéciaux qu'une école ordinaire. Par ailleurs, les participants sont restés sensibles à la façon de supporter la « charge financière » de l'éducation pour

52 BIE, 2007. *Report on the International Workshop on Inclusive Education – East Asia, Hangzhou, China, 2-5 November 2007*. Genève, Suisse: UNESCO-BIE. (IBE/2007/RP/CD/08.). Parmi les participants figuraient des représentants gouvernementaux, responsables politiques, chercheurs et spécialistes de l'éducation de Chine, Mongolie, Japon et République de Corée, ainsi que des représentants du Siège de l'UNESCO et de l'UNICEF à Beijing, des experts régionaux invités par le Bureau de l'UNESCO à Bangkok et de l'UNICEF à Pékin (vingt-cinq participants). Ont également participé en tant qu'observateur, environ 20 directeurs d'écoles élémentaires et secondaires locales. L'Atelier a été organisé conjointement par l'UNESCO-BIE, les Bureaux de l'UNESCO à Bangkok et à Pékin, la Commission nationale chinoise pour l'UNESCO et le Département de l'Éducation du gouvernement de la province de Zhejiang.

53 Il a également été suggéré de créer un nouveau terme, par exemple, « nouvelle éducation pour l'inclusion », pour différencier ce concept de l'interprétation traditionnelle de l'éducation pour l'inclusion.

l'inclusion, dans une optique multisectorielle promouvant la coopération, où toutes les ressources financières seraient intégrées et relèveraient de la direction du gouvernement.

Les participants ont fait observer qu'en ce qui concerne l'égalité, une politique et une législation sociales adaptées devraient être mises en œuvre afin de réduire les inégalités sociales et les niveaux de pauvreté aux niveaux régional et national. Des liens devraient être établis entre l'éducation pour l'inclusion, l'éducation de qualité pour tous et l'apprentissage tout au long de la vie, de manière à doter les individus des compétences nécessaires à l'exercice de la liberté et à une meilleure capacité de faire leurs propres choix.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Les participants ont reconnu l'importance de garantir aux enfants marginalisés l'éducation pendant leur petite enfance, ainsi que des solutions alternatives leur permettant de poursuivre leur éducation de base. Il est important de faire en sorte que les responsables d'écoles et les enseignants changent de mode de pensée afin qu'ils mettent en place les conditions nécessaires à l'éducation pour l'inclusion et aux écoles « amies des enfants ». La modification des programmes scolaires devrait consister en l'introduction de composantes souples pour permettre aux enseignants d'adapter le programme en fonction des différents besoins des enfants. Les établissements scolaires devraient être accessibles à tous les élèves. Les participants ont proposé de mettre en place un système collaboratif entre les écoles et les communautés, avec des comités de représentants dans chaque école qui travailleraient ensemble vers les objectifs de l'éducation pour l'inclusion.

4. *Apprenants et enseignants*

Dans la région, la formation des enseignants et du personnel doit être améliorée (notamment pour les directeurs d'écoles) et s'attacher aux objectifs de l'éducation pour l'inclusion et à la conception de l'école en tant qu'institution à la fois éducative et sociale. La formation des enseignants doit comprendre des éléments de l'éducation pour l'inclusion, et doter les enseignants des capacités nécessaires à l'enseignement de différents niveaux scolaires qui leur permettraient de mieux comprendre et mieux aborder la diversité au sein de leur classe. Il conviendra également de mettre au point des méthodes d'enseignement répondant aux besoins individuels. Des plans d'action ont été recommandés, s'articulant en fonction des besoins de différents groupes d'enfants ayant des besoins spéciaux, tels que les enfants gravement déficients ou ceux qui n'ont qu'un seul parent. Les participants ont également recommandé d'établir un centre de documentation pour les enseignants dans les zones reculées afin d'apporter un soutien aux enseignants et aux enfants.

Pendant l'atelier, des exemples d'écoles « amies des enfants » en Mongolie, en Thaïlande et en Chine, proposées par l'UNICEF, ont été cités comme méthode positive pour mettre en œuvre les initiatives visant à l'éducation pour l'inclusion. Il a été unanimement reconnu que ces écoles constituent un bon moyen de parvenir à l'éducation pour l'inclusion.

Symposium des Caraïbes sur l'Éducation pour l'inclusion⁵⁴*1. Approches, orientation et contenu*

Considérant les Caraïbes comme une région diversifiée qui nécessite un cadre général d'éducation pour l'inclusion, les pays participants sont parvenus à un accord concernant la définition de l'UNESCO de l'éducation pour l'inclusion, telle que présentée dans les *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous* (UNESCO, 2005).⁵⁵ Les points de vue exposés concernant la conception de l'éducation pour l'inclusion ont mis en avant la nécessité d'avoir des systèmes éducatifs qui permettent à chaque membre de la société de recevoir une éducation de qualité, indépendamment de ses conditions physiques, intellectuelles, économiques ou sociales.

Le concept d'éducation pour l'inclusion dans la région appellerait à la révision des systèmes éducatifs et à un changement socioculturel global vers une plus grande tolérance. Il est important de sensibiliser davantage la société à l'éducation pour l'inclusion et d'appuyer ce concept en identifiant les facteurs d'exclusion et en y portant remède pour parvenir à une société inclusive. Les participants se sont accordés à dire que le concept d'éducation pour l'inclusion, envisagé sous un nouvel angle, pourrait être encore défini plus clairement et soutenu par des activités de renforcement des capacités avec les parties prenantes eu égard au concept et aux pratiques d'éducation pour l'inclusion (par exemple, les enseignants et les directeurs, les parents, les élèves et les acteurs communautaires) ; cela permettrait une autoréflexion et un changement de comportement nécessaire aux réformes visant l'éducation pour l'inclusion. Les initiatives d'éducation pour l'inclusion seront mises en œuvre avec davantage d'adéquation si elles sont étayées par des informations et des stratégies fondées sur la recherche visant à réduire l'exclusion.

Les participants ont attiré l'attention sur le rôle des forums de discussion régionaux, nationaux et locaux pour propager et comprendre le concept d'éducation pour l'inclusion. Des stratégies de mobilisation et de communication visant à modifier la perception de la société à l'égard des groupes marginalisés ont été proposées. Les participants ont souligné l'importance de la participation de groupes et du personnel médiatiques et de les former sur les questions et la terminologie pertinentes, de manière à leur permettre d'informer à leur tour la communauté. Des associations devraient être créées dans le but de faire campagne pour l'éducation pour l'inclusion auprès des parents et des enseignants. Les institutions qui s'emploient activement à mettre l'éducation pour l'inclusion en place, et qui servent d'exemple aux autres, devraient être récompensées. Il est nécessaire d'informer les parties prenantes à l'éducation pour l'inclusion des résultats de la recherche. Il serait utile de disposer d'outils Internet pour faciliter les discussions et le processus d'apprentissage en cours au niveau régional sur les

54 BIE, 2007. *Report on the Caribbean Symposium on Inclusive Education*, Kingston, Jamaïque, 5–7 décembre 2007. Genève, Suisse: UNESCO-BIE. (IBE/2007/RP/CD/07.). Ce symposium, qui a regroupé les pays anglophones des Caraïbes, a été organisé par le Bureau de l'UNESCO pour les Caraïbes, la Division pour la promotion de l'éducation de base (ED/BAS) et le Bureau international d'éducation, en partenariat avec le ministère de l'Éducation de Jamaïque. Quelque 110 participants, dont des représentants ministériels, des politiciens, des spécialistes d'organisations internationales et des éducateurs, ont assisté à cette réunion et ont débattu des documents présentés par 16 pays anglophones des Caraïbes (Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Bahamas, Belize, îles Vierges britanniques, îles Caïmans, Dominique, Grenade, Guyane, Jamaïque, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte Lucie, Saint Vincent et les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago); des représentants d'Argentine et du Royaume-Uni étaient également présents.

55 « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants », UNESCO. 2005. *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris: UNESCO, p. 15

pratiques d'éducation pour l'inclusion. Il conviendrait de documenter les meilleures pratiques couronnées de succès et de les partager à l'extérieur comme à l'intérieur de la région.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Les pays ont reconnu qu'un certain nombre de conventions et d'accords offrent un cadre législatif national à l'éducation pour inclusion. Les pays de la région doivent encore avaliser et ratifier ces conventions, de même qu'ils doivent réviser et harmoniser leurs cadres législatifs nationaux avec ces instruments. Il faut également habiliter les détenteurs de droits et renforcer la capacité de ceux qui ont l'obligation de fournir l'éducation pour l'inclusion. Tous les participants se sont accordés à dire qu'il fallait appliquer dans la région des politiques et des lois pour éviter que l'éducation pour l'inclusion ne s'en tienne à un discours théorique de réforme éducative. La révision des politiques doit aussi déboucher sur l'emploi d'un langage qui encourage les actions concrètes plutôt que des probabilités. Les participants ont attiré l'attention sur l'emploi d'un langage discriminatoire dans les politiques et les lois qui devraient, par conséquent, être révisés.

Il a été recommandé d'augmenter le budget consacré à l'éducation pour l'inclusion. Il est nécessaire d'affecter équitablement et efficacement les ressources financières en fonction des besoins identifiés, en particulier dans les écoles à l'échelon local. Avant d'affecter les ressources, il conviendrait de procéder à une analyse financière des avantages et des inconvénients de tels coûts (c'est-à-dire, en appréhendant la relation entre l'inclusion et ses avantages économiques et sociaux). L'efficacité et l'équité de l'affectation des ressources impliquent la transparence, la responsabilité et la vérification, ainsi que la dépense des ressources financières éducatives en fonction des besoins identifiés.

Les pays de la région pourraient tirer profit d'une planification politique qui établirait clairement les priorités et les ressources correspondantes à long terme. Les politiques devraient être révisées périodiquement. Le manque de volonté et de vision politiques est un facteur à prendre en considération dans la planification de la révision politique. La collaboration interministérielle ainsi que la coordination entre tous les secteurs éducatifs sont nécessaires au processus de réforme visant l'éducation pour l'inclusion.

La pauvreté est un obstacle majeur à l'établissement de priorités en matière d'éducation pour l'inclusion. Les pays doivent envisager de régler le problème de leur endettement élevé car les différents secteurs étatiques sont en concurrence face à des ressources peu abondantes. Tous les participants ont appelé à l'engagement du secteur privé et à relier ce secteur à l'éducation. De même, des organisations non gouvernementales et religieuses ont été invitées à prendre part à l'éducation pour l'inclusion. Les partenariats visant à l'appui financier devraient perdurer avec les pays développés. Les organismes donateurs devraient être mieux informés sur l'allocation de ressources pour l'éducation pour l'inclusion. Il a été recommandé de mettre en place un observatoire politique ainsi qu'un système de protection des pratiques d'éducation pour l'inclusion. Ces systèmes devraient fonctionner en collaboration avec les commissions nationales sur l'éducation pour l'inclusion proposées.

Les participants ont déclaré vouloir faire participer les groupes exclus et communautaires à l'élaboration de politiques d'éducation pour l'inclusion et à son application. Ils ont également proposé l'intégration des opposants potentiels à la promotion de l'éducation pour l'inclusion. Les politiques devraient favoriser activement les groupes défavorisés (discrimination positive): équité plutôt qu'égalité. L'éducation de qualité doit être accessible à tous et pas seulement à l'élite.

3. *Systèmes, liens et transitions*

La définition du rôle de l'école est d'aider les enfants à développer pleinement leur potentiel, indépendamment de leurs différences. En tant qu'institution sociale d'importance, l'école doit promouvoir la tolérance et la diversité entre les élèves pour les sociétés inclusives de demain. Une meilleure coordination est nécessaire au niveau local entre les acteurs des secteurs privé et public qui appuient les activités scolaires visant l'éducation pour l'inclusion. La participation communautaire devrait être élargie et l'apprentissage par les services communautaires devrait être envisagé en tant qu'outil permettant de développer plus avant les objectifs d'éducation pour l'inclusion.

L'accès gratuit et obligatoire à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire a été établi dans les pays de la région en tant qu'objectif à long terme. Plus particulièrement, les participants ont réaffirmé l'importance de l'éducation préscolaire, constituant une étape essentielle de la réussite de l'éducation de base et indispensable à la réalisation des objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Le financement des programmes de distribution de repas scolaires a aussi été cité comme un avantage pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour l'inclusion.

Il a été recommandé que le curriculum type de l'éducation pour l'inclusion soit souple, dynamique et adaptable, et qu'il ne soit pas présenté de façon rigide par les unités chargées du curriculum. Les curricula seront donc révisés pour tenir compte des formes d'intelligence à facettes multiples ; ils devraient être adaptés à l'enfant et l'encourager à participer à son apprentissage. Les curricula devront être adaptés à la diversité tant des apprenants que des enseignants. Les activités en classe devraient permettre de reconnaître les acquisitions des élèves, chacun ayant des capacités différentes. Dans l'ensemble, les participants ont appelé fermement à la révision des méthodes et des normes d'évaluation pour éviter leur prépondérance ou que celles-ci ne conduisent à l'exclusion. L'évaluation devrait être continue et relier entre eux tous les niveaux éducatifs. Une meilleure articulation entre les besoins éducatifs spéciaux comme partie intégrante de l'éducation pour l'inclusion serait également nécessaire. Les infrastructures physiques des écoles doivent être modifiées de manière à être plus accessibles et plus conviviales aux enfants. Le rôle des technologies de l'information devrait être davantage exploité pour faire progresser les objectifs de l'éducation pour l'inclusion.

Enfin, les participants ont indiqué que la question essentielle de l'éducation bilingue devait être abordée dans le cadre de l'éducation pour l'inclusion. Des cadres juridiques devraient venir appuyer cette question, celle-ci devant également figurer dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

4. *Apprenants et enseignants*

Dans l'ensemble, la formation des enseignants dans les Caraïbes semblerait ne pas être favorable à l'éducation pour l'inclusion et, par conséquent, celle-ci devrait faire l'objet de différentes réformes. Pour commencer, il faudrait modifier les valeurs et les comportements sous-tendant les objectifs et les pratiques d'enseignement à la lumière de l'éducation pour l'inclusion. Il conviendrait de s'attacher aux normes communes des programmes de formation des enseignants, concernant l'éducation pour l'inclusion, de manière à en faire ressortir les éléments communs de la région.

De manière générale, le métier d'enseignant devrait être mieux valorisé par la société. Les participants ont indiqué que l'une des faiblesses en la matière résidait dans le fait que peu d'enseignants provenaient de groupes exclus et qu'il fallait donc parvenir à une plus grande diversité aussi bien parmi les enseignants qu'au sein des institutions. Les programmes de formation des enseignants devraient être financés en partie par le gouvernement ; par exemple, les enseignants exerçant dans des établissements éducatifs pour l'inclusion devraient recevoir une bourse.

La formation des enseignants s'attache dans une trop large mesure au niveau scolaire et aux examens, et elle devrait porter davantage sur les pratiques curriculaires souples que suppose l'éducation pour l'inclusion. Il conviendrait de former les enseignants aux compétences qui leur permettront d'adopter un style d'apprentissage individualisé, et ce, par des approches positives et des techniques de gestion comportementale. Les techniques d'évaluation devraient être améliorées pour permettre aux enseignants d'élaborer des programmes sur mesure qui soient adaptés aux différents besoins des élèves. La collaboration entre les enseignants/écoles de l'éducation ordinaire et ceux de l'éducation spéciale devraient être renforcée. Cette idée a été mise en avant par les participants qui considéraient qu'un enseignant à lui seul ne peut répondre à tous les besoins spéciaux des enfants dans une même salle de classe intégrée. Enfin, les participants ont indiqué qu'il était très important de réduire le ratio enseignants/enfants dans la classe, de manière à dispenser une éducation de qualité intégrant tous les types d'apprenants.

L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir dans la région nordique - Atelier régional préparatoire⁵⁶

1. Approche, orientation et contenu

Pour les pays nordiques, le concept et l'orientation de l'éducation pour l'inclusion visent actuellement à mettre en place un environnement d'apprentissage positif et un appui individualisé par lesquels tous les élèves pourront apprendre avec succès. L'éducation pour l'inclusion consiste en la scolarisation de tous les enfants et en une éducation et un apprentissage de bonne qualité, favorables à l'exploitation du plein potentiel de chacun. Dans les pays nordiques, l'éducation préscolaire des enfants est une composante essentielle de l'éducation pour l'inclusion. Dans certains pays, affiner le concept et les pratiques de l'éducation préscolaire serait une étape clé pour promouvoir l'inclusion.

Il faudrait préciser plus avant ce que recouvre l'expression éducation pour l'inclusion en matière d'intégration et de besoins éducatifs spéciaux. Affiner le concept d'éducation pour l'inclusion exige aussi de préciser si l'éducation pour l'inclusion et l'éducation individualisée impliquent deux processus séparés. Il est également important de distinguer individualisation et personnalisation. Les participants ont constaté que les pays de la région évoluent plutôt vers la personnalisation, ce qui signifie que l'on tient compte de la singularité et du potentiel de chaque enfant au vu de son contexte social.

56 BIE. 2008. *L'Éducation pour l'inclusion dans la région nordique - Atelier régional préparatoire. Helsinki, Finlande; 6-7 mars 2008*. Genève, Suisse: UNESCO-BIE. (IBE/2008/RP/CD/02.). L'atelier a été organisé conjointement par l'Office national de l'éducation finlandais et le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE). L'Atelier était composé de 29 participants parmi lesquels des représentants ministériels, des responsables politiques, des chercheurs et des éducateurs du Danemark, de Finlande, d'Islande, de Norvège et de Suède, ainsi que des représentants de la Division pour la promotion de l'éducation de base (ED/BAS) du Programme phare de l'EPT de l'UNESCO : Le droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion.

Les participants se sont accordés à dire que la région nordique n'est pas confrontée aux mêmes problèmes dans l'éducation pour l'inclusion que dans d'autres régions du monde. Par exemple, le niveau de ségrégation sociale et économique que l'on observe dans d'autres pays, et qui conduit à l'exclusion sociale, n'est pas un obstacle majeur à l'éducation pour l'inclusion pour la région nordique. Les systèmes éducatifs qui ont été mis en place pour les enfants immigrants dans cette région fonctionnent bien ; cependant, les participants ont également reconnu qu'il reste très difficile de répondre à la diversité culturelle toujours plus forte (par exemple, concernant les langues et les religions) dans les processus d'apprentissage des élèves. Pour répondre à la diversité, des méthodes d'enseignement spéciales et des activités de soutien ont été proposées, prenant en compte : les différences d'apprentissage et culturelles des élèves ; l'éducation bilingue ; l'éducation dans la langue maternelle (par exemple, Finlande, Norvège et Suède). Les groupes suivants ont été identifiés comme ayant besoin d'attention toute particulière en matière d'une éducation pour l'inclusion: (a) les enfants ne pouvant pas être scolarisés en raison de problèmes socio-émotionnels sans lien avec leur environnement socio-économique ; (b) les groupes ethniques (par exemple, les Roms, les adolescents immigrants); et (c) les élèves n'étant pas aptes à poursuivre leur scolarité après l'enseignement général, en particulier les garçons qui abandonnent l'école après le deuxième cycle de l'enseignement. Les participants ont indiqué que l'école devrait non seulement se préoccuper de ces groupes, mais aussi s'impliquer dans le processus éducatif aux échelons communautaire et familial de ces élèves, de manière à contribuer à toute réforme ou tout soutien dans le cadre scolaire. L'approche et la participation de la communauté à l'éducation des enfants ont été citées comme l'un des points particulièrement forts de la région nordique.

Ce sont à la fois l'école et la société qui doivent être préparées à l'inclusion. Il est important de mieux sensibiliser l'ensemble du système éducatif à l'éducation pour l'inclusion, en particulier au niveau de l'école. Parallèlement, les parents et la communauté devraient comprendre et partager leurs idées sur le concept d'éducation pour l'inclusion et la diversité, car ils pourraient sinon être peu enclins à l'appuyer et pourraient même en avoir peur. Les parents perdent parfois de vue que l'école est le reflet de la société, ils ne pensent qu'à leurs enfants alors que l'éducation devrait toujours être envisagée dans son contexte social.

2. Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion

En ce qui concerne les politiques du secteur public, les participants ont souligné l'importance de maintenir des lois et des politiques nationales d'éducation pour l'inclusion souples, qui soient adaptables et applicables au contexte éducatif formel régional. De même, il est important d'envisager des propositions politiques, issues de la collaboration intersectorielle, qui tiennent compte aussi bien du bien-être de l'élève que de son éducation. Au niveau de l'école également, il faudrait renforcer l'investissement et le développement en matière de coopération multi professionnelle au profit des élèves. En outre, la mise à disposition de spécialistes au niveau municipal pour appuyer les écoles, les enseignants et les parents, serait utile.

Les allocations budgétaires aux niveaux national et municipal des pays nordiques qui visent à apporter un soutien temporaire, adapté aux besoins des enfants pendant leur année scolaire, sont variables. Cependant, toutes les municipalités des pays nordiques disposent d'un pouvoir autonome pour allouer et utiliser ces ressources. En outre, dans tous les pays, il est nécessaire de mettre au point des formes d'appui plus souples qui permettent de venir en aide temporairement ou continuellement aux élèves pendant leur année scolaire. Cet appui peut prendre différentes formes, comme par exemple des méthodologies de différenciation, des cercles d'étude flexibles, un enseignement de rattrapage, un enseignement à temps partiel adapté aux besoins spéciaux, etc.

Enfin, les participants ont recommandé d'établir des objectifs politiques unifiés pour faire un lien entre les programmes de formation des enseignants universitaires, les programmes scolaires et les pratiques d'enseignement à tous les niveaux d'éducation. Parallèlement, les politiques relatives à la formation des enseignants devraient s'attacher à améliorer leurs compétences, de manière à ce qu'ils soient capables de travailler avec des enfants différents et de les aider individuellement. Dans le même esprit, il est également important d'assurer une formation systématique tout au long de la carrière des enseignants.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Pendant l'atelier, les discussions relatives aux thématiques de la CIE ont porté sur le type d'écoles et de curriculum que les pays nordiques mettent en œuvre, et entendent continuer à mettre en œuvre, dans leurs systèmes éducatifs. L'aptitude des élèves à apprendre témoigne positivement de la souplesse et de l'indépendance de fonctionnement des écoles. Le concept d'inclusion repose sur des politiques et un curriculum national qui contiennent peu de consignes précises ; le curriculum s'attache plutôt aux compétences générales et ne détaille pas les points à enseigner. L'école et la salle de classe, ainsi que l'interaction positive et constructive entre enseignants et élèves et leur coopération active, sont les éléments les plus importants de l'éducation. Il importe aussi de soutenir les municipalités et les écoles dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques. Il ne s'agit pas là d'un quelconque contrôle ou suivi, mais plutôt d'une interaction coopérative.

Les participants ont reconnu l'avantage d'une évaluation décentralisée des systèmes éducatifs, avec pour objectif d'évaluer et d'appuyer l'ensemble du système et de réduire les inspections spécifiques émanant du niveau national. En Finlande par exemple, il n'y a pas d'inspection nationale dans les écoles et en Islande, le rôle des administrateurs de l'éducation chargés de superviser les écoles a été supprimé dans les années 90, ce qui laisse tout loisir aux écoles d'enseignement secondaire supérieur obligatoire d'adopter les méthodes de leurs choix pour évaluer leurs communication interne, leurs relations externes, leurs activités instructives et administratives. Le Danemark, grâce à sa réforme municipale de 2007, a introduit l'établissement de rapports sur la qualité dans l'objectif d'aider les municipalités à gérer les écoles ; seule la Suède dispose d'un système d'inspection national pour superviser les écoles.

La région nordique convient qu'il faut conserver l'approche d'un curriculum élargi. La souplesse institutionnelle et curriculaire est un facteur clé d'un processus d'apprentissage positif, tout comme le fait que les écoles utilisent à discrétion le temps, l'espace et les ressources. Le curriculum pourrait être employé plus librement, en recourant à des emplois du temps plus souples, de manière à permettre le développement du plein potentiel des élèves ; c'est le cas en Finlande, notamment aux niveaux scolaires inférieurs. Le temps constitue un véritable défi, surtout dans les niveaux scolaires supérieurs (c'est-à-dire, niveau secondaire supérieur). Il conviendrait également de consacrer davantage de temps à l'éducation physique qui fait partie intégrante du développement global de l'enfant. Les pays nordiques cherchent donc des moyens d'intégrer les activités physiques à l'école, à différents moments de la journée.

L'expérience nordique montre que le modèle d'école polyvalente où est dispensé neuf années d'éducation de base permet beaucoup de souplesse. C'est ce type d'école qui génère des différences marquées dans les processus et les résultats éducatifs ; ce n'est pas le curriculum qui définit le modèle scolaire mais c'est le modèle de l'école qui permet la souplesse au sein du curriculum. La même philosophie devrait s'appliquer à l'éducation secondaire supérieure ; toutes les compétences des élèves doivent être renforcées en vue de

leur transition. Pour permettre aux élèves de passer harmonieusement d'un niveau à l'autre du curriculum, il est souvent bénéfique pour eux de suivre l'école élémentaire et secondaire dans le même établissement ; les locaux annexes de plus petite taille sont appropriés au soutien individuel des élèves.

La poursuite de la scolarité après le cycle obligatoire est un défi commun à l'ensemble de la région. Le taux d'abandon après le niveau secondaire supérieur est encore trop élevé, bien que celui-ci soit finalement assez faible comparé au taux international. Il conviendrait alors de mettre en place des systèmes d'appui pour remédier à ces abandons. Les participants ont proposé d'intervenir au niveau du secondaire supérieur, en orientant davantage l'élève et en menant des activités de conseil, ainsi qu'en renforçant les compétences de l'élève à mesure qu'il progresse de l'école polyvalente vers le secondaire supérieur ; de même, il faut remédier aux obstacles à l'apprentissage, tels que les problèmes familiaux. Il faudrait aussi s'attacher à accompagner les élèves pendant les phases de transition entre les niveaux scolaires, en faisant participer les parents à ce processus.

Dans la région nordique, les valeurs (par exemple, la démocratie, le développement personnel, l'apprentissage à vivre ensemble, la tolérance, la participation, la responsabilité) sont transcrites dans le curriculum et les méthodes d'enseignement. Les aspects suivants s'observent toujours dans la salle de classe : partenariat, égalité et communauté. Le développement personnel de l'élève est une dimension clé du curriculum pour l'inclusion.

Une relation étroite entre l'école et la communauté est nécessaire s'agissant, entre autres choses, de concevoir le curriculum scolaire. La coopération à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école devrait être continue et intensifiée. En particulier parmi les enseignants, les éducateurs spécialisés et autres professionnels, cela devrait conduire à encourager la coopération multi professionnelle. Une telle coopération est particulièrement nécessaire aux niveaux sept, huit et neuf de l'école secondaire. Les participants ont attiré l'attention sur le fait que des différences de salaire et de formation entre les enseignants peuvent encourager les divisions et entraver la collaboration au niveau de l'école.

4. *Apprenants et enseignants*

Le métier d'enseignant est très valorisé par les sociétés nordiques. Un système éducatif qui repose sur la confiance dans le travail des enseignants est essentiel à des processus et des résultats éducatifs positifs. Dans les pays nordiques, la relation entre les enseignants et les élèves n'est pas hiérarchiquement formelle et pourrait être qualifiée d'interaction chaleureuse, amicale et respectueuse.

Les enseignants ont besoin de soutien en permanence pour répondre aux différents besoins des élèves. Dans certains pays, on a constaté un manque d'enseignants qualifiés et d'enseignants dans les classes ayant des besoins spéciaux (par exemple, au Danemark et en Suède) ; cela dépend également des zones géographiques (zone urbaines, zones rurales). Il est important que les programmes de formation des enseignants permettent d'acquérir une bonne base de connaissances et des compétences sur la façon d'enseigner aux enfants ayant différents besoins ; les enseignants seront ainsi en mesure de se fier à leurs propres compétences dans un esprit d'inclusion. De même, l'assistance aux enseignants dans la salle de classe a fait l'objet de débats, précisément pour ce qui est d'accroître les connaissances et les compétences, et leur appui, en matière d'éducation pour l'inclusion. S'agissant du rôle des enseignants assistants, il ressort de la discussion que l'inconvénient de ce processus est qu'il n'offre pas un appui continu et que la qualité de l'enseignement est très variable. En même temps, l'enseignement en équipe pourrait être un support constructif à l'éducation pour

l'inclusion, sans toutefois exclure la possibilité pour les enseignants de recevoir une assistance. Une assistance globale devrait être fournie, dans la mesure où l'on comprend que chacun bénéficie d'une assistance. En Finlande, l'éducation à temps partiel pour les enfants ayant des besoins spéciaux est un bon exemple de forme d'appui réussie et non stigmatisante.

Les participants ont également souligné l'importance de mettre en œuvre des moyens plus créatifs d'améliorer l'environnement d'apprentissage dans la salle de classe, et ce à des fins tant académiques que sociales (par exemple, tutorat par les pairs, assistance et enseignement en équipes). Des méthodes d'enseignement créatives visant à répondre aux différents besoins des élèves, et à les développer, ont été proposées. Par exemple, les participants ont débattu de la « différenciation » — appelée également « personnalisation » ou « individualisation » — une approche pédagogique qui fait appel à différentes méthodes selon les élèves ; il s'agirait, par exemple, d'attribuer des tâches différentes ou d'utiliser différents types de matériels selon les élèves. Ce type de pédagogie conduit à appliquer une pédagogie différenciée selon les groupes de capacités différentes dont chaque membre pourra tirer profit. Selon les participants, si l'enseignant est en mesure de « différencier » ou de « personnaliser » ou « d'individualiser » son enseignement dès le départ, cela permettra de réduire le nombre d'élèves qui auraient besoin de l'éducation spéciale.

En outre, le rôle des plans d'études individuels a été largement discuté, ceux-ci ayant été considérés comme un bon moyen de répondre à la variété des besoins et des intérêts d'apprentissage des élèves dans la région. Cela suppose de négocier avec l'élève et ses parents sur les objectifs, les méthodes et les engagements. La mise en œuvre des plans d'études individuels suppose également une coopération permanente entre les parents et les enseignants. Au Danemark par exemple, le plan individuel de l'élève a été introduit pour évaluer chaque élève et communiquer avec les parents. On considère que le plan d'études individuel aide l'élève à prendre conscience de son propre processus d'apprentissage. L'établissement de plans d'études individuels ne signifie pas que l'on va abaisser les normes attendues de chaque élève ni entraver la possibilité d'évolution de son apprentissage. Ces plans d'études devraient s'appliquer aux élèves ayant des besoins spéciaux ainsi qu'à ceux ayant des facilités. Les plans d'études individuels devraient également être appuyés par des méthodologies pédagogiques reposant en partie sur le travail en groupe. Les pays nordiques encouragent et développent la participation de l'élève en tant qu'élément essentiel d'une société pour l'inclusion. La participation de l'élève s'étend de plus en plus au-delà des conseils d'élève ; cela fait partie intégrante de tout processus éducatif dans les écoles.

L'évaluation de l'élève devrait reposer sur les progrès individuels. Les pays nordiques pourraient être plus créatifs quant aux moyens de mesurer les progrès d'apprentissage. L'évaluation des progrès individuels devrait s'accomplir de façon encourageante tout au long de la scolarité et de manière à ce que, à la fin de l'éducation obligatoire, les enseignants disposent de critères pour comparer le niveau de réussite individuelle au niveau national. Par exemple, le curriculum national de base finlandais en 2004 a présenté ce type d'évaluation. Il est important de donner un retour d'informations à l'élève, aux enseignants et aux parents, afin que chacun comprenne mieux les différentes stratégies d'apprentissage utilisées pendant la scolarité de l'enfant. Par ailleurs, cette approche devrait faire partie de la formation des enseignants. Plutôt que d'accroître l'usage du bilan pour identifier les écarts d'apprentissage de l'enfant, l'évaluation des pédagogies et l'environnement d'apprentissage devraient servir à rechercher des moyens et des fonds supplémentaires pour répondre aux besoins d'apprentissage de chaque enfant.

Actuellement, on estime qu'environ 25 % des élèves en Finlande auraient besoin de soutien supplémentaire pendant leur éducation obligatoire ; les chiffres sont plus faibles dans

d'autres pays nordiques. Ce sont les enseignants de l'élève, et les enseignants des enfants ayant des besoins spéciaux (éducation à temps partiel destinée aux enfants ayant des besoins spéciaux, généralement dispensée pendant le temps scolaire ordinaire) qui assurent essentiellement ce soutien. Le soutien est organisé en étroite collaboration et interaction avec les parents.

APPENDICE 2

CONFÉRENCES RÉGIONALES PRÉPARATOIRES SUR LE THÈME DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS FINALES

Conférence régionale préparatoire à la 48^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) - Région Europe et Amérique du Nord (Riga, Lettonie)⁵⁷

Les 185 participants de 35 pays et de 9 organisations internationales et d'ONG, qui se sont réunis du 24 au 26 février 2008 à Riga en Lettonie, pour la Conférence régionale préparatoire à la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) sur le thème « Education pour l'inclusion: du dialogue politique à l'action collaborative », ont reconnu l'importance majeure de l'éducation pour l'inclusion pour favoriser une convergence aux niveaux local, national, régional et mondial.

Etant donné l'importance de l'éducation pour l'inclusion pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et des objectifs d'EPT de Dakar, ainsi que pour l'éducation au développement durable, pour la cohésion sociale et la réussite des initiatives répondant aux nouvelles opportunités et aux nouveaux défis mondiaux, les participants à la Conférence ont appelé les ministres de l'Éducation de la région Europe et Amérique du Nord à participer pleinement à la 48^e session de la CIE. Les ministres de l'Éducation sont invités à partager l'expérience de leur pays (notamment les particularités, les priorités, les réalisations, les défis et les perspectives d'avenir) avec les autres pays et régions du monde, en vue de contribuer à faire progresser le concept et les pratiques d'éducation pour l'inclusion.

Les discussions de la Conférence préparatoire à Riga ont témoigné de la richesse des stratégies et des outils employés pour favoriser l'éducation pour l'inclusion dans le contexte des pays européens et nord-américains, ainsi que des réalisations obtenues à ce jour grâce à des initiatives remarquables et à des partenariats efficaces. Les pays ont fait également état de plusieurs défis posés par l'éducation pour l'inclusion, ceux-ci allant d'aspect comportementaux aux ressources et contraintes organisationnelles. Les quatre thématiques de la CIE 2008 figurent dans les conclusions de la Conférence.

1. *Approches, orientation et contenu*

Les participants à la Conférence ont convenu que l'éducation pour l'inclusion consiste non seulement à répondre aux différents besoins d'apprentissage, mais également à la notion plus globale de l'inclusion sociale. En dépit des différentes interprétations et approches possibles de l'éducation pour l'inclusion, les participants ont largement reconnu que cela signifie en fait d'offrir les mêmes chances à tous les apprenants de participer à une éducation de haute qualité et adaptée à leurs besoins, et de développer pleinement leur potentiel, indépendamment de leur d'identité sexuelle, leurs conditions sociales et économiques, leur ethnicité, leur race, leur lieu géographique, leurs besoins éducatifs spéciaux, leur âge, leur religion, etc. Les notions d'égalité, d'accès intégral et ouvert à une éducation de haute qualité et adaptée aux besoins devraient s'accompagner de la notion d'égalité en termes de résultats éducatifs positifs, c'est-à-dire en termes de compétences que les apprenants acquièrent pour la vie entière.

⁵⁷ La Conférence régionale préparatoire à la 48^{ème} session de la CIE (Région Europe et Amérique du Nord) à Riga en Lettonie, a été organisée conjointement par le BIE, la Commission nationale lettonne pour l'UNESCO et le Ministère de l'éducation et des sciences de la République de Lettonie. Ce paragraphe a été établi sur la base du document final intitulé « Conclusions des discussions de la table ronde ».

A la lumière du concept global de l'éducation pour l'inclusion, les aspects et les dimensions suivants devraient être prioritaires :

- Encourager les Etats à promouvoir une approche de l'éducation fondée sur les droits;
- Mettre en place des cadres institutionnels pour l'éducation pour l'inclusion (responsabilités, mise en œuvre, financement, etc.);
- Veiller à la participation des élèves, des parents et des autres partenaires au processus décisionnel et à la mise en œuvre des politiques d'éducation pour l'inclusion;
- Adapter le curriculum et les modalités d'enseignement pour répondre efficacement aux divers contextes, styles d'apprentissage et besoins des élèves;
- Etablir des procédures d'évaluation tenant compte des différents besoins de développement des élèves ;
- Favoriser la mise en place d'environnement d'apprentissage permettant l'interaction constructive et la participation aux processus d'apprentissage ;
- Former les enseignants dans une optique d'amélioration des résultats de l'élève, de son bien-être et de son « développement global en tant qu'individu » ;
- Etablir un lien plus constructif entre les méthodes d'apprentissage formelles, non formelles et informelles.

Il a été admis que les conceptions et les stratégies nationales d'éducation pour l'inclusion devraient reposer sur l'examen constructif des tensions et dilemmes qui se sont créés à propos des théories, des politiques et des pratiques visant à répondre à la diversité dans l'éducation, et dans le contexte sociétal au sens large. Il importe que les pays cernent leurs propres problèmes et soient prêts à affronter les défis émergents.

Dans ce domaine, les participants à la Conférence de Riga ont proposé de débattre des questions suivantes à la CIE 2008:

- Comment adopter un comportement pour l'inclusion s'agissant d'éducation pour l'inclusion ? Tous les pays devraient avoir le droit de participer aux efforts d'approfondissement du concept d'éducation pour l'inclusion et de présenter la variété des solutions envisagées.

2. *Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion*

Des mesures juridiques ont été prises par de nombreux pays représentés à la Conférence pour garantir un appui législatif et institutionnel à l'éducation pour l'inclusion. Ces efforts sont inscrits généralement dans les stratégies nationales à long terme, et ils sont appuyés par les conventions et les déclarations européennes et/ou internationales (c'est-à-dire, la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, 1994; la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, 2006). Des efforts sont aussi actuellement déployés pour promouvoir une attitude positive à l'égard

de la diversité et de l'inclusion, et pour inscrire la question de l'éducation pour l'inclusion dans les programmes publics.

L'expérience des pays européens et nord-américains témoigne également de la valeur des partenariats transparents et efficaces noués entre l'État, le secteur privé et la société civile, notamment avec les organisations d'enseignants, dans le but de réaliser des objectifs sociétaux communs.

Il a été admis que les pays doivent définir des leviers juridiques, institutionnels, administratifs et financiers pour favoriser l'éducation pour l'exclusion de façon durable. Les partenaires de l'éducation sont invités à appliquer de la meilleure façon possible les stratégies rentables pour promouvoir l'éducation pour l'inclusion, en tirant parti des technologies traditionnelles et nouvelles, dont les technologies de l'information de la communication (TIC), de la créativité des écoles et des communautés, ainsi que des approches cohérentes et multidimensionnelles de l'ensemble du système éducatif. Étant donné l'importance du rôle des enseignants dans la facilitation et la promotion de l'éducation pour l'inclusion, la formation des enseignants est un défi à relever d'importance. Enfin, l'ouverture d'esprit et l'acceptation de la diversité en tant qu'atout sont au cœur de l'éducation pour l'inclusion.

A ce sujet, les participants à la Conférence de Riga ont proposé d'examiner les questions suivantes à la session 2008 de la CIE:

- Comment établir un lien entre la recherche, la politique et la pratique pour appuyer l'éducation pour l'inclusion et comment réduire l'écart entre intention, planification et réalisation pratique des innovations en matière d'éducation ?
- Comment établir un ordre de priorités et assurer des étapes appropriées vers l'éducation pour l'inclusion ?
- Comment utiliser les outils et les moyens d'action existant à l'échelon international pour promouvoir l'éducation pour l'inclusion avec plus d'efficacité (c'est-à-dire, les réseaux, le partage, les forums internationaux, les partenariats stratégiques) ?
- Comment nouer des partenariats efficaces entre l'État, le secteur privé et la société civile aux niveaux local, national, régional et international ?

3. *Systèmes, liens et transitions*

Dans la plupart des pays participants, le lien entre l'éducation formelle, non formelle et informelle est actuellement renforcé dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Il conviendrait que le curriculum, l'évaluation et les pratiques dans la classe reflètent les principes de l'éducation pour l'inclusion.

Dans ce domaine, les participants à la Conférence de Riga ont proposé d'aborder les questions suivantes à la session 2008 de la CIE :

- Comment favoriser l'éducation pour l'inclusion à travers le système éducatif (du niveau préscolaire au niveau supérieur) et trouver des solutions adaptées aux niveaux nécessitant davantage d'attention, tels que l'éducation secondaire, l'éducation et la formation techniques et professionnelles ?
- Comment faire en sorte d'offrir l'égalité des chances et d'accès tout en prévoyant l'égalité de résultats ?
- Comment parvenir à un juste équilibre entre le développement intellectuel, social et émotionnel, et comment satisfaire aux besoins de compétences nécessaires à la vie privée, publique et professionnelle ?

4. *Apprenants et enseignants*

Une pédagogie pour l'inclusion est actuellement appliquée pour fournir des solutions adaptées et fondées sur le libre choix des parents et des élèves, en coopération avec d'autres partenaires. Les écoles et les communautés (institutions de la société civile, parents, ONG, employeurs et autres partenaires) œuvrent ensemble pour favoriser la cohésion sociale, la compréhension interculturelle et une citoyenneté participative.

A cet égard, les participants à la Conférence de Riga ont proposé d'aborder les questions suivantes à la session 2008 de la CIE :

- Comment identifier et mettre en œuvre des pratiques efficaces qui tiennent compte des contextes, des conditions et des acteurs à l'échelon local ?
- Comment former les enseignants et les administrateurs de l'éducation à intégrer la théorie et la pratique de l'éducation pour l'inclusion dans leurs écoles et leurs communautés ?
- Comment faire meilleur usage de tous les moyens mis à disposition, notamment les TIC, pour promouvoir l'éducation pour l'inclusion ?

Les participants à la Conférence ont exprimé leur reconnaissance aux organisateurs et aux partenaires de leur avoir offert la possibilité de s'engager à renforcer le dialogue interrégional sur les politiques et les pratiques d'éducation pour l'inclusion, car tout cela contribue aux efforts internationaux déployés pour réaliser une éducation de qualité pour tous.

Conférence régionale préparatoire de la région de l'Asie-Pacifique pour la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation (Bali, Indonésie)

La « Conférence régionale préparatoire de la région de l'Asie-Pacifique pour la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation », organisée du 29 au 31 mai 2008 à Bali, en Indonésie, a compté 160 participants de 33 pays — parmi lesquels des ambassadeurs, des ministres, des ministres adjoints, des responsables politiques, des éducateurs, des spécialistes du curriculum, des formateurs d'enseignants, ainsi que des représentants d'organismes intergouvernementaux, d'organisations de la société civile et d'ONG. Proposée par le gouvernement indonésien à l'occasion de la réunion du Conseil intergouvernemental du Bureau international d'éducation (BIE) en janvier 2008, et appuyée par tous les membres du Conseil, cette Conférence a fait partie du processus consultatif entre les Etats Membres de l'UNESCO pour la 48^{ème} session de la CIE, qui a pour thème « Education pour l'inclusion : la voie de l'avenir) (25–28 novembre 2008, Genève, Suisse).

Les participants ont exprimé leur profonde reconnaissance au ministère de l'Education nationale indonésien, à la Commission nationale indonésienne pour l'UNESCO, au Bureau régional de l'UNESCO à Bangkok, et au BIE, d'avoir organisé cette Conférence régionale qui a constitué une excellente occasion de débattre de façon productive et d'échanger les points de vue concernant les stratégies, les pratiques et les expériences en matière d'éducation pour l'inclusion.

Exclusion sociale, éducation pour l'inclusion et objectifs d'EPT

La région Asie-Pacifique regorge d'exemples de différentes expériences et stratégies fructueuses qui conceptualisent et mettent en œuvre les politiques et les programmes d'éducation pour l'inclusion. Petit à petit, l'éducation pour l'inclusion est appréhendée comme une approche fondamentale fondée sur les droits humains vers la réalisation des objectifs d'EPT, et constitue par conséquent un sujet de préoccupation de plus en plus politique à travers la région. L'éducation pour l'inclusion est une approche tendant à tenir compte des besoins d'apprentissage individuels de tous les enfants, jeunes et adultes, en s'attachant particulièrement aux populations vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion. Elle suppose la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies éducatives, de manière à répondre à la diversité des êtres humains et à en tirer profit. L'éducation pour l'inclusion entraîne des changements profonds et graduels de l'ensemble du système éducatif, eu égard aux objectifs scolaires, aux contenus et aux outils d'évaluation, à la conception des écoles, au leadership des directeurs, aux relations avec la communauté, au rôle des enseignants et aux pratiques dans la salle de classe. C'est un processus permanent qui consiste à éliminer les obstacles à l'apprentissage, et à promouvoir l'engagement, l'habilitation et la participation des communautés, des écoles, des directeurs d'écoles, des enseignants et des apprenants.

L'éducation pour l'inclusion consiste, entre autres aspects pertinents, en des politiques éducatives à long terme qui s'articulent autour des politiques sociales appliquées actuellement par les différents ministères chargés des services sociaux ; en la possibilité d'apprentissage offerte tout au long de la vie (à partir de l'âge préscolaire) grâce à des curricula souples et adaptables, dispensés dans des environnements d'apprentissage formels et informels ; en des méthodes d'apprentissage diversifiées qui permettent de tenir compte de la diversité des apprenants. Le curriculum joue un rôle crucial puisqu'il doit fournir un cadre conceptuel et les outils visant à répondre aux besoins spéciaux d'apprenants issus d'environnements culturels et sociaux diversifiés. La participation des communautés à un processus de décentralisation rationnel conduit, dans une large mesure, à comprendre et à tenir compte de la diversité des apprenants.

De manière générale, la conception de l'éducation pour l'inclusion implique de relever le défi de parvenir à une société plus inclusive (inclusion sociale) en trouvant remède au manque d'accès aux services sociaux de base et au manque de possibilités d'apprentissage. L'éducation pour l'inclusion implique l'inclusion sociale et vice versa, car c'est en garantissant des conditions et des possibilités d'apprentissage efficaces que l'on pourra faire face aux problèmes, entre autres, de la pauvreté, de la marginalité, des disparités ethniques et sexuelles, du VIH et du sida, ainsi que de la ségrégation résidentielle et sociale. Le gouvernement a un rôle essentiel à jouer pour que l'éducation offerte, en tant que bien public, soit efficace, pour faciliter des relations dynamiques dans le processus d'élaboration et d'application des politiques aux niveaux national et local, et pour promouvoir une collaboration étroite entre les différents partenaires.

Il a été reconnu que l'éducation actuellement offerte dans les écoles de la région est loin d'être satisfaisante. De faibles taux de réussite ont été observés et le niveau minimum d'apprentissage, tel que défini par chaque pays, n'est pas respecté. A l'heure de la mondialisation, il est indispensable d'élargir et de démocratiser les possibilités d'apprentissage, notamment dans les milieux qui connaissent beaucoup d'inégalités, d'exclusion et de groupes marginalisés. Dans un monde en constante évolution et de plus en plus compétitif, l'éducation pour l'inclusion est indispensable si l'on veut parvenir à une éducation juste et de haute qualité.

Si l'on veut relever effectivement et fermement les défis posés par l'éducation pour l'inclusion, il est absolument indispensable d'augmenter les ressources affectées à l'éducation et de mieux répartir et utiliser les ressources déjà existantes. Cela implique, entre autre, de cibler l'appui aux groupes marginalisés ou aux exclus, et d'affecter des fonds, par exemple, aux familles très pauvres (transfert de fond conditionnel), et aux nouvelles méthodes d'instruction dans les systèmes scolaires formels, tels que l'utilisation de modules d'autoformation pour les enfants qui travaillent et pour ceux vivant dans des sociétés touchées par des conflits.

Le rôle des ministères de l'Education devrait être renforcé eu égard au suivi, à la supervision et à l'évaluation des politiques et des programmes d'éducation pour l'inclusion— et devrait viser, par exemple, à recueillir des données sur le profil des groupes exclus, à identifier les élèves/enfants et les ressources nécessaires à la mise à disposition de services, à décomposer les données relatives aux enfants se trouvant dans des situations difficiles et à concevoir et à appliquer des indicateurs pour mesurer les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation pour l'inclusion.

Dans le cadre de la conceptualisation globale de la relation entre inclusion sociale et éducation pour l'inclusion, les participants reconnaissent la nécessité de :

- i) préciser plus avant le rôle de l'éducation pour l'inclusion et lui donner du contenu en tant que principe directeur pour l'EPT ;
- ii) partager et faire connaître les pratiques pour l'inclusion éprouvées à différents niveaux – c'est-à-dire, structures éducatives et curriculaires, modèles scolaires et méthodes d'enseignement ; et
- iii) renforcer le rôle de chef de file intellectuel de l'UNESCO concernant la manière de favoriser et de parvenir à une conceptualisation globale de l'éducation pour l'inclusion, et étudier la possibilité de créer un centre d'échanges sur les pratiques efficaces éprouvées en matière d'éducation pour l'inclusion.

Les participants ont fermement recommandé que les ministres de l'Education de la région Asie-Pacifique abordent les points suivants à la 48^e session de la CIE.

Points à aborder lors de la 48^e session de la CIE

Pendant la Conférence régionale, il a été déterminé neuf principaux points à aborder lors de la 48^e session de la CIE.

Ces points sont les suivants:

1. enfants handicapés ;
2. VIH/sida et santé ;
3. minorités (ethniques, linguistiques et religieuses);
4. enfants migrants ;
5. réfugiés et déplacés internes ;
6. exclusion sociale ;
7. sexospécificité ;
8. éducation à la prévention des catastrophes ; et
9. renforcement de l'apprentissage.

Ces points ont été abordés dans le cadre des quatre thématiques de la 48^e session de la CIE: (a) approches, orientation et contenu ; (b) politiques du secteur public ; (c) systèmes, liens et transitions; et (d) apprenants et enseignants, sous l'angle de la conception à la pratique, grâce auxquels les questions et les points à débattre ont été identifiés et les propositions exposées. Les participants ont largement insisté sur la nécessité d'affecter des ressources de manière à mettre en œuvre efficacement les politiques pour l'inclusion.

1. *Enfants handicapés*

La question de l'inclusion des enfants handicapés à l'éducation fait partie de l'ordre du jour des agendas internationaux depuis de nombreuses années et elle suscite aujourd'hui de plus en plus d'attention. Cependant, ces enfants représentent le groupe le plus largement exclu de l'éducation ordinaire dans beaucoup de pays asiatiques. Cela indique qu'il faut de toute urgence formuler des politiques qui permettront de suivre efficacement la mise en œuvre complète de l'éducation pour l'inclusion pour les enfants handicapés. Il conviendrait également de débattre des préoccupations, des questions et des propositions mentionnées ci-après pendant la CIE.

- Formulation de politiques qui contribueront à préciser et à définir plus largement le concept de l'inclusion, en tenant compte de la sexospécificité, de l'ethnicité, et des questions liées à la classe sociale et autres, ainsi qu'au handicap.
- Formulation de politiques visant à éliminer la ségrégation dans les salles de classe inclusives.
- Nécessité de créer une base de données relative aux enfants handicapés, tant en milieu scolaire qu'extrascolaire de la région asiatique, pour suivre efficacement les progrès réalisés en matière d'éducation pour l'inclusion.
- Formulation de politiques liées au nombre d'élèves dans la classe, aux examens et aux normes, qui ne représentent actuellement qu'une petite partie des obstacles à l'inclusion.
- Questions liées au renforcement des capacités des enseignants et des parents, ainsi que des enfants handicapés.
- Questions liées au matériel, aux ressources et aux installations et à leur importance dans la facilitation de l'inclusion.
- Rôle des écoles spéciales dans l'appui à l'inclusion.
- Rôle de l'enseignement fondé sur l'enfant en tant que stratégie pour l'inclusion.
- Pratique de l'éducation pour l'inclusion à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, et l'importance des interventions et des solutions en la matière à un stade précoce.
- Questions liées à la collaboration entre les différents départements et organismes pour assurer l'efficacité de l'inclusion.

2. *VIH/sida et santé*

Les écoles inclusives doivent accueillir tous les enfants, et leur permettre de jouer, d'apprendre et de grandir tous ensemble, aux côtés de leurs frères et sœurs et de leurs pairs. Il faut donc empêcher la discrimination et l'exclusion des enfants affectés ou infectés par le VIH/sida ou par d'autres problèmes de santé. A cet égard, il conviendrait d'établir une législation, des politiques et une réglementation sur la protection et la lutte contre la discrimination. Il appartiendra aux ministères, aux autorités et aux organisations et aux groupes communautaires concernés de veiller, par une collaboration et une coordination étroites, à la mise en œuvre de ces instruments. Les points suivants doivent être discutés plus avant à la CIE:

- La stigmatisation, les attitudes et les pratiques discriminatoires associées au VIH qui empêchent les enfants d'accéder à une éducation de qualité.
- L'accès des enfants et des jeunes affectés et/ou infectés par le VIH à une éducation de qualité au sein de leur communauté (c'est-à-dire, dans les écoles les plus proches et avec leurs frères et sœurs et leurs pairs).
- Accès à une éducation de qualité, à la prévention et à l'intervention en matière de VIH, de tous les enfants et les jeunes—notamment concernant la santé reproductive, l'éducation sexuelle, ainsi que l'éducation à la prévention de la drogue, tant dans les milieux formels qu'informels.
- Accès aux services de santé adaptés aux enfants et aux jeunes, aux services de dépistage et de conseils gratuits et volontaires, et au traitement du VIH, ainsi que des infections opportunistes associées.
- Questions liées au rôle potentiel des médias dans la promotion de l'éducation à la prévention et à l'intervention en matière de VIH pour informer le public sur le VIH, ainsi que pour contribuer à éliminer les mythes et les conceptions erronées sur la question.
- Les institutions d'éducation et de santé doivent garantir la confidentialité du statut VIH des enfants et des jeunes afin de leur laisser le soin de décider à qui, quand et comment ils souhaitent révéler leur statut VIH.

3. *Minorités*

La région Asie-Pacifique compte des milliers de groupes ethnolinguistiques dont la langue maternelle n'est pas une langue officielle de leur pays. Parmi ces groupes, les parents souhaitent généralement que leurs enfants puissent réussir et être intégrés dans une société de plus en plus mondialisée, grâce à la connaissance de langues nationales et internationales, tout en gardant leur identité ethnolinguistique.

Parfois, la langue constitue un obstacle majeur à l'éducation de qualité. Il est reconnu que la question de la langue est étroitement liée aux questions culturelles et religieuses et qu'il faut de ce fait adopter une approche globale. Selon le contexte de chaque pays, il est recommandé d'étudier les points suivants à la CIE :

- Elaboration d'un cadre juridique permettant d'être adapté avec souplesse au niveau local.
- Elaboration de curricula et de contenus pouvant être adaptés au niveau local pour une meilleure adéquation.
- Politiques de recrutement prospectif relatives à la formation des enseignants pour renforcer la capacité des groupes minoritaires.
- Rôle du système éducatif dans le dialogue interculturel/religieux visant à promouvoir une meilleure compréhension et une plus grande tolérance.
- L'introduction progressive de l'instruction dans la langue locale pendant les premières années de l'éducation primaire qui permettrait d'assurer la maîtrise des langues nationales et internationales.
- Des dispositions devraient être prises pour intégrer l'instruction dans la langue officielle, nationale et/ou internationale, parallèlement à l'instruction dans la langue locale.
- Les gouvernements et les organisations multilatérales devraient consacrer des ressources au recrutement et à la formation d'enseignants parlant les langues minoritaires, à la création, à l'édition et à la diffusion de matériels bilingues et/ou multilingues.

4. *Enfants migrants*

Quel que soit leur statut, tous les enfants des travailleurs migrants devraient être encouragés à poursuivre leur scolarité.

5. *Enfants déplacés internes*

La catégorie des enfants déplacés internes recouvre essentiellement les réfugiés, les enfants vivant dans des situations de conflit, en situation transitionnelle/d'après conflit et les enfants déplacés pour des raisons environnementales. Le rôle de l'éducation est essentiel pour promouvoir et faciliter la réintégration des enfants déplacés internes dans leurs communautés d'origine. Les questions mentionnées ci-dessous doivent être abordées à la CIE:

Écoles dans les camps:

- Appui psychosocial aux enfants pour faciliter leur adaptation à leur nouvel environnement.
- En fonction du contexte, l'instruction devrait être dispensée aux enfants dans leur langue maternelle, les enfants réfugiés devraient pouvoir apprendre dans la langue du pays d'accueil.

Ecoles ordinaires du pays d'accueil:

- Les enfants réfugiés devraient avoir les mêmes chances d'accéder à l'éducation que les enfants du pays d'accueil. Pour ce faire, l'appui international peut être nécessaire.
- Afin d'éviter l'intimidation et la discrimination de la part des autres enfants, des enseignants et des parents, des sessions de sensibilisation aux réfugiés devraient être organisées dans les écoles et dans les communautés.
- Les besoins des enfants orphelins devraient être pris en considération dans le cadre des politiques et des programmes d'éducation pour l'inclusion.

6. *Exclusion sociale*

Il est nécessaire de faire mieux comprendre la nature, la pertinence, l'envergure et les conséquences de l'exclusion sociale (dont différents groupes marginalisés font l'objet) dans des contextes divers, aux niveaux national et régional. Les questions suivantes devraient être discutées à la CIE:

- Efforts permanents pour faire face à l'exclusion sociale des différents groupes marginalisés à l'école et dans la société.
- Accès à l'éducation de qualité des enfants touchés par la guerre, les conflits civils et les catastrophes naturelles.
- Nécessité de revoir les dispositions nationales existantes relatives aux groupes marginalisés.
- Mécanismes de suivi permettant d'assurer que les dispositions existantes, telles que les bourses scolaires, parviennent au groupe ciblé des enfants marginalisés.
- Création de mécanismes assurant la qualité de l'éducation dans les écoles religieuses, de manière à ce que les compétences et les sujets enseignés soient pertinents et adaptés aux besoins de développement national.
- Appui permanent aux enseignants et aux autres partenaires, permettant d'offrir des chances égales à tous les enfants et d'assurer leur participation totale et significative.

7. *Sexospécificité*

Il a été reconnu que l'éducation pour l'inclusion consiste essentiellement en des questions liées à la sexospécificité et à l'éducation. La discrimination sexiste est un obstacle majeur à l'apprentissage dans la région Asie-Pacifique. La sensibilisation à la sexospécificité est nécessaire à tous les niveaux du système éducatif, si l'on veut parvenir à une éducation qui soit véritablement pour l'inclusion. Les points suivants devront être largement discutés à la CIE :

- Nécessité d'obtenir des données éducatives réparties par sexe et des indicateurs additionnels qualitatifs et sexospécifiques.

- Elaboration et/ou mise en œuvre d'un cadre juridique pour protéger le droit à l'éducation pour tous, s'attachant en particulier à la protection contre la discrimination sexuelle.
- Nécessité d'intégrer la sensibilisation à la sexospécificité aux formations obligatoires avant et pendant le service, ainsi qu'au contenu du matériel éducatif.
- Garanties d'égalité entre les sexes dans le système éducatif en termes de fréquentation, de maintien à l'école, de la survie et de curricula.
- Stratégies de recrutement en amont, visant à s'attaquer aux déséquilibres entre hommes et femmes parmi les enseignants, les directeurs d'écoles et les responsables du système éducatif.
- Le rôle du système éducatif est de s'employer activement à remettre en cause les traditions culturelles, religieuses et sociales discriminatoires à l'égard des femmes.

8. *Education à la prévention des catastrophes*

Les recommandations suivantes méritent la plus grande attention des participants à la CIE:

- Les catastrophes naturelles constituent une cause majeure d'exclusion des enfants du système éducatif, car cela les empêche d'accéder à l'éducation.
- Plus particulièrement, les enfants marginalisés vivant dans des zones exposées aux catastrophes, ainsi que les enfants déplacés en raison d'une catastrophe, devraient bénéficier de l'égalité d'accès à l'éducation. De même, des écoles temporaires devraient être mises en place dès l'occurrence d'une catastrophe.
- Les gouvernements ont la responsabilité de faire en sorte que tous les enfants acquièrent les connaissances nécessaires sur les catastrophes, notamment concernant les risques et les vulnérabilités ainsi que les compétences associées, en incorporant la question de la prévention des catastrophes dans les curricula scolaires, ainsi que par l'éducation non formelle et informelle, afin que les enfants, leur famille et la communauté soient à même de mieux se protéger et mieux se préparer aux catastrophes.
- En vue de la réalisation des objectifs de l'« Education pour tous », du Cadre d'action de Hyogo d'ici à 2015 et de l'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) de l'éducation universelle, les gouvernements se doivent d'assurer la sécurité à l'école en renforçant les normes de construction et en mettant en place des bâtiments scolaires résistant aux catastrophes.
- Il conviendrait de reconnaître l'éducation à la prévention des catastrophes comme un élément crucial de l'éducation pour l'inclusion, qui devrait être discutée comme une question politique majeure.

9. Renforcer l'apprentissage vers une éducation de qualité

Les recommandations suivantes méritent également l'attention des participants à la CIE :

- Renforcement de l'apprentissage, grâce à la participation des différentes parties prenantes aux niveaux national et régional.
- Diversification et amélioration des politiques et des stratégies, de manière à préparer les apprenants à faire face à un monde qui évolue rapidement.
- Elaboration de cadres et d'outils permettant de mesurer la qualité de l'apprentissage.
- Encouragement à mettre en place des communautés de pratiques en tant que cadre pour partager les connaissances sur la recherche en matière d'apprentissage.

Conférence régionale préparatoire à la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Région arabe (Beyrouth, Liban)

Les 40 participants de 13 pays (Égypte, Jordanie, Koweït, Liban, Mauritanie, Territoires autonomes de Palestine, Qatar, Arabie Saoudite, Syrie, Soudan, Tunisie, Émirats arabes unis (EAU) et Yémen), de 6 organisations internationales et ONG, se sont réunis du 25 au 27 août 2008 à Beyrouth au Liban pour la Conférence régionale préparatoire à la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), pour un Séminaire régional intitulé « Une éducation de qualité pour tous : non à l'exclusion et à la marginalisation ».

Les participants à la Conférence ont remercié les organisateurs du Bureau régional d'éducation de l'UNESCO dans les Etats arabes (Bureau de Beyrouth) et la Commission nationale libanaise pour l'UNESCO, ainsi que les partenaires, le Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE) et le Secteur de l'éducation (ED/BAS-UNESCO), d'avoir permis d'entamer le dialogue au niveau régional pour renforcer les politiques et les pratiques en matière d'éducation pour l'inclusion, dialogue qui contribuera aux efforts internationaux déployés pour réaliser l'éducation de qualité pour tous.

Au cours de la Conférence, où ont été abordés cinq thèmes principaux,⁵⁸ les participants sont parvenus à un consensus sur les questions mentionnées ci-après, et ont convenu de s'employer à faire progresser le concept élargi de l'éducation pour inclusion. Il a été souligné que l'éducation pour l'inclusion est un principe directeur visant à faire accélérer la réalisation des objectifs d'EPT dans le cadre d'une perspective globale ; à dépasser le concept de l'éducation pour l'inclusion en tant que référence aux besoins spéciaux. Les discussions ont démontré la richesse des différentes stratégies pour favoriser l'éducation pour l'inclusion dans les pays arabes. Les pays ont également échangé les difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation pour l'inclusion, la gamme allant des problèmes comportementaux aux ressources

58 La Conférence a abordé les quatre principaux thèmes suivants : perspectives régionales sur l'EPT (qualité de l'éducation, éducation pour l'inclusion); perspectives mondiales (cadres internationaux) et nouvelles tendances en matière d'éducation pour l'inclusion (conceptualisation élargie, contenu et portée); questions et difficultés relatives aux gouvernements et aux politiques du secteur public (application de politiques visant les enfants handicapés et les écoles); enseignants, apprenants et environnements d'apprentissage (instructions différenciées dans la salle de classe, approche participative de l'inclusion pour une éducation de qualité, Initiative « Ecoles amies des enfants » de l'UNICEF, éducation pour l'inclusion et nécessité d'un curriculum adapté et souple); systèmes, liens et transitions vers la réalisation de l'éducation pour l'inclusion (programmes pour les enfants exclus, éducation des filles en zone rurale, lien entre l'éducation formelle et informelle, tel que les centres d'apprentissage communautaires, les partenariats pour l'éducation pour l'inclusion).

et aux contraintes curriculaires. Les discussions sur les quatre thématiques de la CIE 2008 figurent dans les conclusions de la Conférence.

1. Approche, orientation et contenu

Les participants à la Conférence ont reconnu et accepté que le concept de l'éducation pour l'inclusion suppose d'aller au-delà du concept d'inclusion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Au niveau régional, les participants ont également observé que l'éducation pour inclusion manque de dimension liée aux droits de l'homme. Dans la région arabe, le modèle d'intégration qui prévaut actuellement est loin de promouvoir des méthodes de participation et d'inclusion à l'école et dans la salle de classe (qui consisteraient à éliminer les obstacles à la participation dans les processus d'apprentissage). Les participants ont également souligné la nécessité de considérer l'éducation pour l'inclusion comme un moyen d'aider les enfants dans leurs difficultés individuelles et collectives, en leur donnant les outils qui leur permettraient de donner un sens à un monde en pleine mutation, marqué par une transformation profonde et des conflits sociaux, et en les encourageant à contribuer à son évolution pacifique. Le catalyseur composite du changement a été reconnu comme étant l'autonomie de l'école, les réformes curriculaires et la bonne gestion au sein de l'école et de la salle de classe, ce qui implique également la formation des enseignants.

Dans le cadre du concept élargi de l'éducation pour l'inclusion, les aspects et dimensions suivants devraient être prioritaires :

- Définir plus clairement le concept d'éducation pour l'inclusion (signification et contenu), de manière à ce qu'il n'englobe plus seulement les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.
- Investir davantage dans les infrastructures et les équipements pour que l'école ordinaire s'adapte aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

2. Politiques du secteur public et éducation pour l'inclusion

Les participants à la Conférence ont fait état du problème de l'exclusion sociale, notamment concernant les personnes handicapées. A cet égard, les participants ont reconnu qu'une approche participative serait plus efficace, par exemple, en faisant participer les parents au processus d'apprentissage de leurs enfants dans des écoles inclusives.

En ce qui concerne les politiques publiques d'appui à l'éducation pour l'inclusion, les propositions suivantes devraient être prioritaires :

- Sensibilisation du public à la nécessité de favoriser un concept élargi de l'éducation pour l'inclusion.
- Encourager l'élaboration de politiques participatives.
- Promouvoir et promulguer des lois pour toutes les catégories d'élèves (éducation gratuite et obligatoire) et faire apparaître ces catégories dans les plans stratégiques nationaux.

- Affecter des fonds appropriés à l'éducation (davantage de ressources financières et humaines), notamment pour réaliser l'éducation gratuite et obligatoire pour tous les apprenants, y compris pour les élèves ayant des besoins spéciaux et ceux qui sont marginalisés.
- Investir davantage dans les établissements et les équipements scolaires pour tous les apprenants.
- Faciliter l'accès aux TIC dans les écoles et intégrer ce point dans les curricula.
- Renforcer les liens et les partenariats entre les gouvernements, la société civile et les organisations internationales, en vue d'appliquer des politiques et des programmes d'éducation pour l'inclusion.

3. *Systèmes, liens et transitions*

Les participants à la Conférence ont reconnu que les écoles ordinaires qui adoptent une approche pour l'inclusion constituent un moyen efficace de lutter contre les comportements discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société pour l'inclusion et de réaliser l'EPT. On observe toutefois une forte résistance à l'acceptation d'environnements d'apprentissage hétérogènes. En outre, on a relevé que les curricula actuels ne permettent pas d'élargir le concept de l'éducation pour l'inclusion et qu'il existe toujours des curricula clairement séparés pour l'éducation spéciale, qui ne peuvent pas être intégrés aux curricula des écoles ordinaires. Les participants ont également observé que souvent, ce sont les curricula qui génèrent l'exclusion car ils ne parviennent pas à motiver les élèves à apprendre ni à participer au processus d'apprentissage.

Eu égard à ces difficultés, les participants ont indiqué que l'élaboration de programmes éducatifs informels dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie apparaît de plus en plus comme une stratégie fondamentale qui permettrait de faire face aux problèmes rencontrés dans le système éducatif de la région arabe. Dans la plupart des pays participants, des liens entre l'éducation formelle, non formelle et informelle sont actuellement renforcées dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. Les participants ont également indiqué que l'absence de programmes d'alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie est un problème majeur dans la région, et témoigne clairement des difficultés rencontrées à parvenir à une vision complète et globale du système éducatif, et à traduire cette vision dans la pratique. Néanmoins, l'exemple de la création des Centres de formation communautaire polyvalents (*Multi-purpose Community Learning Centres - MCLC*)⁵⁹ a été cité comme faisant partie des meilleures pratiques actuelles.

Pour ce qui est des systèmes, des liens et des transitions, les propositions suivantes devraient être prioritaires :

⁵⁹ Les MCLC sont des centres locaux qui s'emploient à autonomiser les membres communautaires en leur offrant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, de manière à être autonomes et à améliorer leur qualité de vie. Ces centres sont organisés et gérés par la communauté locale. La cible des MCLC vise, entre autres, les enfants non scolarisés, les jeunes et les femmes démunies. Ils peuvent servir de lieu pour l'apprentissage communautaire et les activités de développement diversifiées. Les activités sont souples et participatives. En outre, les MCLC peuvent faire partie intégrante des clubs, dispensaires et écoles déjà existants. Ils sont situés dans des endroits accessibles à tous les membres de la communauté. Les MCLC, qui fonctionnent actuellement dans des pays comme le Liban et la Syrie, tirent profit de l'expérience de l'UNESCO à travers le monde, notamment de l'expérience du Bureau de Bangkok dans les Centres de formation communautaires de l'Asie-Pacifique, et de l'expérience du secteur de l'éducation de l'UNESCO en matière d'éducation ciblant les adolescentes.

- Mettre au point des curricula plus souples, répondant aux besoins de tous les apprenants, y compris des curricula non formels.
- Renforcer le rôle de l'éducation à la citoyenneté, les mathématiques et les sciences, et les TIC.
- Elaborer des curricula non discriminatoires à l'égard des femmes.
- Encourager et habiliter les parents, les élèves et les communautés à participer au système scolaire, notamment aux programmes éducatifs non formels.
- Diversifier les critères et les méthodes d'évaluation, par exemple, en modifiant l'évaluation par l'examen, et en mettant davantage l'accent sur l'évaluation du caractère formateur de l'éducation.

4. Apprenants et enseignants

Les participants à la Conférence ont indiqué que les meilleures pratiques dans le domaine de l'inclusion s'observent dans les institutions de la société civile. Les participants ont reconnu que la diversification de l'instruction est essentielle à l'égalité des chances et à une éducation de qualité. Cela implique, entre autres choses, une interaction permanente avec les pairs, la diversification du matériel pédagogique et des critères d'évaluation, en partant du principe que la souplesse des curricula permet à l'élève de choisir parmi différentes activités. Cela implique également l'abandon progressif d'un curriculum centralisé, qui est une tradition forte et de longue date dans la région arabe. La mise en œuvre d'un curriculum fondé sur l'enfant, dans une perspective de droits de l'homme, a pour but de faire participer l'apprenant, de l'encourager et d'établir une relation de confiance avec lui. L'expérience des « écoles amies des enfants »⁶⁰ au Liban est un bon exemple de modèles d'écoles faisant participer ouvertement la communauté, et fondés sur la souplesse des curricula.

S'agissant des défis à relever, les participants ont mentionné le manque d'enseignants formés, disponibles et capables d'appliquer des méthodes d'enseignement pour l'inclusion. Les problèmes entravant le processus sont les suivants (i) grave pénurie d'enseignants ; (ii) manque de formation à la diversité des enseignants avant leur service ; (iii) manque de soutien dans les écoles pour orienter et aider les enseignants à appliquer des méthodes pédagogiques diversifiées pour répondre efficacement aux attentes et aux besoins des élèves et, (iv) de manière générale, manque de mesures incitatives pour faire participer et motiver les enseignants.

Pour ce qui est de préparer les apprenants et les enseignants à un environnement favorable à l'inclusion, les propositions suivantes ont été considérées comme prioritaires :

- Mettre à disposition des enseignements mobiles (spécialisés) pour aider les enseignants des écoles ordinaires à répondre à la diversité (à l'aide du « Manuel à l'usage de l'enseignant sur l'instruction différenciée dans la classe » élaboré par le Bureau de Beyrouth).

⁶⁰ Les « écoles amies des enfants » dispensent une éducation de qualité et s'attachent au bien-être physique, psychologique et émotionnel de chaque enfant. Elles s'articulent autour de quatre composantes : réintégration des enfants des rues dans le système scolaire, éducation de qualité, mobilisation communautaire et communication, appui et promotion. Il y a actuellement 81 écoles de ce type au Liban.

- Diversifier les méthodes d’instruction et les styles d’enseignement pour répondre efficacement aux besoins de tous les apprenants, en tenant compte des différentes méthodes d’apprentissage des élèves et de leurs différentes capacités (par exemple, intelligence à facettes multiples).

Conférence régionale préparatoire de la région Afrique pour la 48^e session de la Conférence internationale de l’éducation, (Yaoundé, Cameroun)⁶¹

La Conférence régionale préparatoire s’est tenue le 17 et 18 septembre 2008 à Yaoundé au Cameroun. Organisée en prélude à la 48^e session de la Conférence internationale de l’éducation (CIE) qui se tiendra du 25 au 28 novembre 2008 à Genève en Suisse, elle a réuni de hauts représentants des ministères de l’éducation de 11 pays africains (Afrique du Sud, Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée Equatoriale, Kenya, Mali, Mozambique, Nigéria, République centrafricaine et Tchad). La Conférence régionale de Yaoundé organisée avec le concours du Bureau International d’Education (BIE) avait pour objectif d’aboutir à un document de vision commune et partagée de l’Afrique autour de l’éducation pour l’inclusion tenant compte de ses besoins et de ses spécificités.

Les participants ont tenu à exprimer leur sincère gratitude au gouvernement de la République du Cameroun, à la Commission nationale du Cameroun pour l’UNESCO, au Bureau de l’UNESCO pour le Cameroun, la République centrafricaine et le Tchad, au Bureau régional pour l’Education en Afrique (BREDA) et au Bureau international d’éducation de l’UNESCO (BIE-UNESCO) pour la parfaite organisation de cette conférence qui a constitué un forum de réflexion, de discussions et d’échanges d’expériences autour de l’éducation pour l’inclusion.

Situation de l’Afrique

Depuis le forum mondial de Dakar (2000), des progrès ont été accomplis vers l’enseignement primaire universel (EPU). Au niveau mondial, le taux net de scolarisation (TNS) dans l’enseignement primaire est passé de 83 % en 1999 à 86 % en 2004. Le TNS moyen dans le primaire est passé de 55 à 65 % en Afrique subsaharienne.⁶²

Dans l’élan du développement de l’enseignement primaire, les politiques de suppression des frais de scolarité, de la promotion de la formation des enseignants, les mesures incitatives pour la profession enseignante ainsi que pour les jeunes marginalisés, ont d’ores et déjà porté leurs fruits, ce qui correspond pleinement à l’esprit de l’éducation pour l’inclusion qui est d’une importance cruciale pour les pays africains.

Cependant, malgré les progrès qui ont été accomplis vers l’EPT depuis 2000 dans la région de l’Afrique subsaharienne, la région compte encore 33 millions d’enfants non scolarisés. Un nombre non négligeable de pays risquent de ne pas pouvoir atteindre l’éducation de base universelle d’ici 2015.⁶³ Aujourd’hui, seuls moins de 10% des élèves atteignent le niveau de l’enseignement supérieur ; le reste intègre le monde du travail avec le peu

61 Ce document est le document final de la Conférence régionale préparatoire de la région Afrique.

62 Rapport mondial de suivi 2007, Paris, UNESCO, 2007

63 *Ibid.*

d'enseignement qu'ils ont reçu⁶⁴. Durant les vingt prochaines années, les pays risquent de ne pas pouvoir assurer une offre durable de l'enseignement post-primaire à plus de 15% de jeunes scolarisés⁶⁵. Les inégalités sociales, de genre et régionales (urbaine/rurale) persistent ; la participation de la famille demeure insuffisante ; seuls près de 10% des enfants handicapés vont à l'école⁶⁶. La scolarisation n'a pas été suffisamment élargie à tous les groupes socioculturels (par exemple, avec des curricula traditionnels focalisés sur les examens) et de ce point, mérite des réformes en profondeur.

Principaux sujets

1. *L'éducation pour l'inclusion : de la théorie à la pratique*

L'inclusion représente un défi pour les systèmes scolaires africains où le manque de ressources humaines et de matériel est trop souvent patent. Il est urgent de mettre en place un système d'éducation inclusif à travers le développement de stratégies efficaces permettant de recontextualiser et de généraliser l'inclusion. Ceci implique un changement de paradigme, et une évolution vers des systèmes éducatifs et des écoles qui offrent des opportunités pour tous (accès, processus et résultats). L'inclusion peut être comprise comme un principe pour renforcer l'éducation pour tous (EPT), en cherchant une manière effective d'atteindre l'équité et la qualité. Les points suivants ont été soulignés :

- les valeurs et la philosophie de l'inclusion doivent se refléter dans les attitudes des enseignants et des différents acteurs des systèmes éducatifs;
- les systèmes éducatifs doivent constituer un cadre permettant le développement de l'inclusion;
- les curricula doivent être adaptés à la politique visant l'inclusion;
- les directives politiques en matière d'enseignement doivent permettre aux enseignants d'avoir des conditions de travail favorables à l'inclusion;
- les enseignants doivent appliquer des pratiques d'enseignement/apprentissage et des méthodes pédagogiques efficaces pour l'inclusion de tous les apprenants;
- la communauté au sens large du terme et la famille doivent s'impliquer pour la réussite de l'inclusion;
- le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève, avec les différentes ressources nécessaires à l'éducation pour l'inclusion.
- la formation des enseignants est un des éléments clés pour la mise en œuvre d'une éducation pour l'inclusion.

64 Documents et discussions du Séminaire régional de haut niveau sur l'éducation de base en Afrique, Kigali, Rwanda, 25-28 septembre 2007.

65 *Ibid.*

66 Balescut, J., Eklindh, K. 2006. *Historical Perspective on Education for Persons with Disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*

2. *Politiques publiques, Education de base élargie et Education pour tous (EPT)*

Les débats portant sur ce thème ont permis aux participants de s'accorder sur un certain nombre de priorités que doivent prendre en compte les politiques dans la perspective d'une meilleure intégration du concept de l'éducation pour l'inclusion:

- la reconnaissance de l'éducation comme un droit pour chaque enfant;
- la bonne appropriation du concept dans le sens élargi du terme et une élaboration des stratégies qui tiennent compte du contexte culturel, social, religieux, économique et politique;
- la nécessité pour les pays de formuler des politiques éducatives multisectorielles et interministérielles (la relation entre l'inclusion sociale et l'éducation pour l'inclusion) avec la participation de tous les acteurs, de développer des cadres juridiques et légaux, de créer les institutions à partir de ces cadres et politiques avec les ressources nécessaires pour l'éducation pour l'inclusion;
- la nécessité de renforcer la formation des enseignants pour leur donner les moyens indispensables à la prise en charge des enfants aux besoins particuliers;
- la nécessité de construire des écoles et de les appuyer;
- la nécessité pour les communautés de s'impliquer dans la gestion des écoles;
- La nécessité d'ouvrir des écoles dans les quartiers des zones rurales ;
- l'introduction des langues nationales dans les enseignements pour favoriser l'inclusion ;
- le développement des écoles bilingues;
- l'approche participative des communautés dans l'élaboration des curricula;
- l'implication des parents dans le processus éducatif;
- la priorité à l'éducation des filles ;
- la nécessité de prendre en compte l'Education de base non-formelle (EBNF) comme un puissant facteur de l'éducation pour l'inclusion.

3. *La démocratisation de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*

L'accès à l'éducation primaire (OMD2), 8 ans après le forum de Dakar, nécessite de démocratiser et d'élargir l'éducation de base et de la diversifier. Les structures éducatives coloniales qui favorisent l'émergence d'une élite sont restées les mêmes en dépit de la massification de l'éducation. Pour sortir d'un système élitiste et arriver à une éducation pour l'inclusion, il faut une révision des principes et des bases de nos systèmes éducatifs. Les points suivants ont été soulignés:

- la nécessité de donner l'accès à tous à une éducation de base de 9-10 ans dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. Il faut diversifier l'offre éducative pour

faciliter les liaisons et les modèles d'écoles (surmonter la séparation et favoriser la transition entre l'éducation de la petite enfance, primaire et secondaire).

- l'importance d'avoir des contextes d'apprentissage favorisant un enseignement centré sur l'apprenant grâce à un curriculum flexible et adapté à ses besoins;
- le besoin de sortir d'une approche traditionnelle sélective qui insiste sur une organisation rigide des disciplines et des examens. Il faut un changement vers des curricula (par exemple, objectifs, structures, organisation des disciplines et des moyens d'évaluation) se fondant sur des approches par compétences, reconnaissant et récompensant l'apprentissage.

4. *La gestion des différences linguistiques*

Dans ce contexte, les éléments suivants ont été soulignés :

- le rôle crucial de l'école par rapport à la diversité culturelle et linguistique (reconnaître, comprendre et répondre aux diversités);
- la grande richesse du continent africain en matière de diversité linguistique nécessite des moyens pour la valoriser sur le plan scolaire;
- la difficulté de valoriser les langues nationales du fait de leur grande variété dans certains pays ; et
- la volonté des leaders africains de rapprocher l'école de son environnement socioculturel à travers l'attribution d'un pouvoir décisionnel aux écoles.