

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

CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION

Quarante-huitième session

Centre international de conférence, Genève
25-28 novembre 2008

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



**BREF APERÇU
DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION :
CONTRIBUTIONS AUX DÉBATS DES ATELIERS**

TABLE DES MATIÈRES

Cadre conceptuel de l'éducation pour l'inclusion

Rosa Blanco Guijarro

Politiques en matière d'éducation pour l'inclusion

Inés Aguerrondo

Établir des systèmes éducatifs qui offrent la possibilité d'apprendre tout au long de la vie

Adama Ouane

Parvenir à l'éducation pour l'inclusion en appliquant une approche de l'éducation fondée sur les droits

Sheldon Shaeffer

CADRE CONCEPTUEL SUR L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION¹

Pourquoi parle-t-on d'inclusion dans l'éducation ?

L'exclusion de l'éducation et de la société est un phénomène en expansion dans les pays développés et en voie de développement. L'aggravation des inégalités, la segmentation spatiale et la fragmentation culturelle de la population sont quelques-unes des tendances les plus marquées de la nouvelle économie². L'exclusion sociale va au-delà de la pauvreté car elle signifie l'absence de participation à la société et le manque d'accès à des biens essentiels et des réseaux de protection sociale, ce qui conduit des individus toujours plus nombreux à « demeurer hors de la société » et à vivre en-dessous des niveaux de dignité et d'égalité auxquels chacun a droit.

Aujourd'hui, une série de phénomènes révèlent une crise aiguë du lien social : de grandes inégalités entre les pays et à l'intérieur des frontières nationales, le déracinement produit par les migrations ou l'exode rural, la dispersion des familles, l'urbanisation galopante ou la rupture des solidarités traditionnelles qui isolent beaucoup d'individus et de groupes³. Ces risques confèrent une importance nouvelle à la question de la cohésion et de la justice sociales et à la redéfinition d'institutions qui, comme l'école, travaillent dans le domaine social.

Les niveaux de croissance dans la société de la connaissance dépendent de plus en plus de la valeur ajoutée à la production et aux systèmes d'échanges mondiaux. Pour avoir accès aux emplois les plus productifs, il faut faire des études toujours plus longues, ce qui est souvent réservé aux classes socio-économiques supérieures et qui écarte beaucoup d'individus des bénéfices du développement. C'est pourquoi il importe de relever sensiblement le niveau de formation des nouvelles générations, ainsi que le niveau de l'apprentissage permanent de toute la population, pour mettre fin à la reproduction des inégalités d'une génération à l'autre.

L'inclusion dans la société passe nécessairement – mais pas seulement – par une inclusion accrue dans l'éducation, c'est-à-dire par le développement d'écoles ou de milieux éducatifs qui accueillent tous les membres de la communauté, indépendamment de leur origine sociale, culturelle ou de leurs caractéristiques individuelles, et qui répondent à tout l'éventail des besoins d'apprentissage. Une école fondée sur l'inclusion ne doit pas avoir de mécanismes de sélection ni de discrimination d'aucune sorte, et elle doit transformer son fonctionnement et son projet pédagogique pour prendre en compte la diversité des élèves en favorisant ainsi la cohésion sociale qui est l'une des finalités de l'éducation. Néanmoins, il faut se demander si l'éducation contribue au développement de sociétés plus intégratrices ou si, au contraire, elle reproduit l'exclusion sociale et crée différentes formes de discrimination à l'intérieur des systèmes éducatifs.

En dépit des efforts accomplis par les pays, force est de constater que l'éducation tend à reproduire, sinon à aggraver, la segmentation sociale et culturelle, en offrant aux secteurs qui disposent des revenus les plus bas une éducation de moins bonne qualité que celle qui est proposée aux classes moyennes et supérieures. La fonction traditionnelle de l'éducation

¹ Document préparé par Rosa Blanco Guijarro, Directrice par intérim du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes (UNESCO-OREALC).

² J.C. Tedesco, « Igualdad de oportunidades y política educativa » [Égalité des chances et politique éducative], in *Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, p. 59-68. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF et UNESCO. Santiago du Chili, octobre 2004.

³ UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, UNESCO, 1996.

comme vecteur de cohésion et de mobilité sociale est affaiblie dans les scénarios économiques et sociaux actuels. Un rapport dialectique unit l'inclusion dans l'éducation et dans la société, car si l'éducation peut effectivement améliorer l'égalité des chances pour que les individus s'intègrent dans la société, il faut aussi compter sur un minimum d'équité sociale pour parvenir à une démocratisation de l'accès à la connaissance, afin que tous les individus développent les compétences nécessaires pour participer aux différents domaines de la vie sociale.

Dans leurs politiques et leurs législations, la majorité des pays adoptent les principes de la Déclaration mondiale sur l'EPT, mais dans la pratique, l'on observe que l'éducation est pour « presque tous » ou « pour la majorité » et que les exclus sont précisément ceux qui ont le plus besoin de s'instruire pour compenser leurs handicaps éducatifs et sociaux. D'après le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, 72 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement primaire et 774 millions de jeunes et d'adultes sont analphabètes, dont 64% de femmes. L'accès à la protection et l'éducation de la petite enfance, capital pour l'égalité des chances, est très médiocre jusqu'à l'âge de trois ans ; les enfants issus de milieux socio-économiques plus défavorisés et de zones rurales sont ceux qui bénéficient le moins de ces services. De 2000 à 2005, l'accès à l'enseignement secondaire a augmenté de 5%, passant à 66%. Cependant, il faut redoubler d'efforts car l'enseignement primaire ne suffit plus aujourd'hui pour s'intégrer dans la société de la connaissance et échapper à la pauvreté.

La qualité et l'équité de l'éducation sont des questions qui demeurent en souffrance, même dans des pays qui affichent des taux élevés de scolarisation. Il existe d'importantes disparités entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci dans l'accès aux différents niveaux éducatifs et dans la répartition du savoir. Parmi les pays qui disposent de données, seuls 63% ont atteint la parité des sexes dans l'enseignement primaire, chiffre qui chute à 37% dans le secondaire. Les élèves issus de secteurs à faibles ressources, de zones rurales ou de cultures non dominantes sont ceux qui, de par leur situation structurelle, connaissent les plus forts taux de redoublement et d'abandon et qui ont de moins bons résultats d'apprentissage. En outre, des écoles ou des programmes continuent de scolariser séparément les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, qui appartiennent à des ethnies différentes ou à des familles migrantes ; beaucoup d'enfants ne reçoivent pas un traitement conforme à la dignité humaine parce que leur culture est méprisée ou qu'ils sont victimes de violence physique ou psychologique.

L'exclusion dans l'éducation est donc un phénomène de grande ampleur qui ne se limite pas aux enfants non scolarisés, parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école ou qu'ils l'ont quittée en raison d'un redoublement, du manque de pertinence de l'enseignement, d'obstacles économiques ou de circonstances personnelles. L'exclusion touche aussi les élèves scolarisés qui souffrent de ségrégation ou de discrimination du fait de leur origine ethnique, de leur sexe, de leur milieu social, de leurs capacités ou de leurs caractéristiques personnelles, et qui ne parviennent pas à apprendre parce qu'ils reçoivent une éducation médiocre¹.

Qu'entend-on par éducation pour l'inclusion ?

Le terme d'*inclusion* peut avoir plusieurs interprétations selon les pays. Dans certains cas, il est lié aux étudiants qui vivent dans des contextes marginalisés ou de pauvreté, mais le plus fréquemment, il est associé à la scolarisation des personnes handicapées, ou des

¹ R. Blanco, « Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia » [Construire les bases de l'inclusion et de la qualité dans l'éducation de la petite enfance] *Revista de Educación* (Universidad Complutense de Madrid), Monográfico n° 347 sobre 'Atención socioeducativa a la primera infancia', coordinado por la M^a Paz Lebrero Baena (sous presse).

personnes qui ont des besoins éducatifs spéciaux, dans les écoles ordinaires. En fait, on assimile le mouvement de l'inclusion avec celui de l'intégration alors qu'il s'agit en réalité de deux approches avec des visions et des perspectives différentes. Il découle de cette confusion que les politiques d'inclusion sont considérées comme la responsabilité de l'éducation spéciale, l'analyse étant limitée aux exclusions et aux discriminations présentes dans les systèmes éducatifs et qui sont, comme nous l'avons vu, très nombreuses.

L'UNESCO¹ considère l'inclusion comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. L'éducation pour l'inclusion est liée à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves, en particulier de ceux qui, pour différentes raisons, sont exclus ou qui risquent d'être marginalisés, et elle constitue un élément moteur pour progresser vers l'EPT. Le concept de l'EPT ne comprend pas implicitement celui d'inclusion. Si les deux notions ont pour même objectif de garantir l'accès à l'éducation, l'inclusion suppose l'accès à une éducation de qualité sans discrimination d'aucune sorte, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, ce qui exige de transformer profondément les systèmes éducatifs. Sans inclusion, certains groupes d'élèves risquent fort d'être exclus ; il faut donc que l'inclusion représente un principe directeur des politiques et des programmes éducatifs, afin que l'éducation soit pour tous et non pas seulement pour une majorité.

La notion de présence se réfère à l'accès et à la rétention dans l'école ou d'autres structures non formelles. La participation signifie que le curriculum et les activités pédagogiques tiennent compte des besoins de tous les élèves et que l'on fait cas de leur avis pour les décisions qui touchent à leur vie et au fonctionnement de l'école. Les acquis désignent la nécessité pour tous les élèves d'acquérir, dans la mesure de leurs possibilités, les compétences prévues dans le programme scolaire, nécessaires pour leur développement personnel et leur socialisation. La véritable inclusion dépasse l'accès, elle suppose un apprentissage optimal et le meilleur développement possible du potentiel de chaque individu.

Comprise ainsi, l'inclusion représente un pas en avant par rapport au mouvement de l'intégration. La finalité de l'inclusion est plus large que celle de l'intégration. Alors que l'intégration aspire à garantir le droit des personnes handicapées à recevoir une éducation dans les écoles ordinaires, l'inclusion veut garantir à toute la population le droit à une éducation de qualité, en s'intéressant *spécialement à ceux qui, pour différents motifs, sont exclus ou risquent d'être marginalisés*. Ces groupes varient d'un pays à l'autre, mais, en général, ils sont formés des personnes handicapées, des personnes issues d'ethnies ou de cultures non dominantes, des minorités linguistiques, qui vivent dans des environnements isolés ou marqués par la pauvreté, des enfants de familles migrantes ou sans certificat de naissance, des porteurs du VIH&sida, des individus touchés par les conflits armés ou la violence. En ce qui concerne la discrimination fondée sur le sexe, dans beaucoup de pays, les filles sont les plus exclues, mais dans d'autres, ce sont les garçons.

Le centre d'intérêt de l'inclusion est aussi différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (curriculum, méthodes, valeurs et normes), indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur « *statu quo* » et les activités se centrent sur les services personnalisés pour ces élèves (programmes individuels, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.) au

¹ UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris, UNESCO, 2005.

lieu de modifier les facteurs du contexte éducatif et de l'enseignement qui limitent la participation et l'apprentissage de tous.

Dans le cadre de l'inclusion, au contraire, l'objectif central est de *transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité* des besoins d'apprentissage des élèves, qui sont le fruit de leur origine sociale et culturelle et de leurs caractéristiques individuelles pour ce qui concerne les motivations, les capacités, les styles et les rythmes d'apprentissage. Dans cette optique, ce ne sont plus les groupes scolarisés qui doivent s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, car tous sont différents.

Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas l'individualisation, c'est la diversification de l'offre éducative et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage afin de parvenir au degré le plus élevé possible de participation de tous les élèves, sans perdre de vue les besoins de chacun. Cela signifie progresser vers des *conceptions universelles*, dans lesquelles le curriculum et l'enseignement tiennent compte d'entrée de jeu de la diversité des besoins de tous les élèves, plutôt que de planifier en pensant à un « élève moyen », pour réaliser ensuite des activités individualisées afin de satisfaire les besoins de certains élèves ou groupes qui ne se retrouvent pas dans un projet éducatif inscrit dans une logique d'homogénéité et non de diversité.

Réagir à la diversité, condition essentielle d'une éducation de qualité, est probablement le principal défi que doivent actuellement relever les écoles et les enseignants, parce que cela exige des changements profonds dans les conceptions, les attitudes, les curricula, les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants, les systèmes d'évaluation et l'organisation des écoles.

Voici les principales caractéristiques de l'inclusion :

- Elle suppose une *vision différente de l'éducation, fondée sur la diversité* et non sur l'homogénéité. La longue tradition qui consiste à concevoir les différences depuis des critères normatifs, ce qui manque ou s'éloigne de la « normalité », a conduit à la ségrégation des élèves classés dans des catégories différentes. Dans la perspective de l'éducation pour l'inclusion, les différences sont considérées comme inhérentes à la nature humaine, chaque enfant est unique et inimitable, et ces différences sont considérées comme une chance pour enrichir les processus d'apprentissage. Elles doivent donc faire partie de l'éducation pour tous, et non être l'objet de modalités ou de programmes différenciés.

Cette attention accordée à la diversité est de la responsabilité du système éducatif dans son ensemble. Il faut donc passer de perspectives homogènes, dans lesquelles on propose la même chose à tous, à des modèles éducatifs qui tiennent compte de la diversité des besoins, des capacités et des identités, de façon à ce que l'éducation soit pertinente pour tous et non pas seulement pour certains groupes de la société. Pour garantir la pertinence de l'éducation, l'offre éducative, le curriculum et l'enseignement doivent être souples de façon à s'ajuster aux besoins et aux caractéristiques des élèves et des différents contextes dans lesquels ils se développent et apprennent.

Le curriculum doit parvenir à un équilibre délicat qui consiste à répondre aux caractéristiques communes aussi bien qu'aux différences, en proposant des apprentissages universels pour tous les élèves, qui garantissent l'égalité des chances, mais en laissant, en même temps, une marge suffisante pour que les écoles définissent les apprentissages en tenant compte des besoins éducatifs des élèves et des exigences

du contexte local. Au nom de la pertinence, le curriculum doit aussi être interculturel, favoriser la compréhension des différentes cultures, le respect et l'appréciation des différences et envisager de manière équilibrée le développement des différentes capacités et des multiples intelligences et talents des individus.

- L'inclusion a pour objet *d'identifier et de lever les obstacles que rencontrent les élèves* pour entrer à l'école et y demeurer, participer et apprendre. Ces obstacles naissent de l'interaction entre l'élève et les différents contextes : les personnes, les politiques, les institutions, les cultures et les circonstances sociales et économiques qui touchent leur vie. Dans ce sens, les activités doivent viser principalement à éliminer les obstacles physiques, personnels et institutionnels qui limitent les possibilités d'apprentissage, le plein accès et la participation de tous aux activités éducatives¹.
- *C'est un processus qui n'est jamais complètement achevé* car il suppose un changement profond des systèmes éducatifs et de la culture scolaire. Les institutions éducatives doivent réviser constamment leurs valeurs, leur organisation et leurs pratiques éducatives afin d'identifier et de réduire les écueils auxquels se heurtent les élèves pour participer et réussir leur apprentissage, en cherchant les stratégies les plus aptes à répondre à la diversité et à apprendre à partir de la différence².
- L'inclusion requiert des systèmes d'appui qui collaborent avec les enseignants pour répondre à la diversité des élèves, en accordant une attention particulière à ceux qui ont le plus besoin d'aide pour optimiser leur développement et progresser. Le soutien englobe toutes les ressources qui complètent ou renforcent l'action pédagogique des enseignants : d'autres enseignants, des élèves qui s'entraident, des familles, des professeurs avec des connaissances spécialisées et des professionnels d'autres secteurs³.

En quoi l'éducation pour l'inclusion est-elle importante ?

L'éducation pour l'inclusion est fondée sur des principes éthiques, sociaux, éducatifs et économiques.

C'est un moyen de réaliser le droit à une éducation de qualité sans discriminations et dans l'égalité des chances

L'éducation est un bien commun et un droit de l'homme fondamental dont nul ne saurait être privé car elle permet aux individus de s'épanouir et aux sociétés de se développer. Dans son sens le plus large, le droit à l'éducation va bien au-delà de l'accès à l'enseignement obligatoire et gratuit. Pour le réaliser pleinement, l'éducation doit être de qualité, favorisant le développement optimal des multiples potentialités de chaque personne. En fait, le droit à l'éducation est le droit d'apprendre tout au long de la vie⁴. Lorsque l'on conçoit l'éducation comme un droit, et non comme un simple service ou une marchandise, l'État a le devoir de

¹ T. Booth et M. Ainscow, *Guide de l'éducation inclusive – développer les apprentissages et la participation dans l'école*, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI/CSIE), Bristol (Royaume-Uni), 2002.

² UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*, op. cit.

³ UNESCO, *Dossier sur l'éducation intégratrice. Matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*. Paris, UNESCO, 2001.

⁴ UNESCO-OREALC, *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* [Une éducation de qualité pour tous : une question de droits de l'homme]. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Santiago du Chili, 2007.

respecter, de garantir, de protéger et de promouvoir ce droit car sa violation affaiblit l'exercice d'autres droits de l'homme.

Pour que le droit à une éducation de qualité soit garanti avec justice, il faut que les individus en jouissent équitablement, en protégeant tout particulièrement les droits des groupes minoritaires ou de ceux qui ont le moins de pouvoir dans la société. Pour garantir la non-discrimination dans l'éducation, tous les groupes doivent avoir accès à n'importe quel niveau d'enseignement et recevoir une éducation avec des normes similaires de qualité ; il convient de cesser de créer ou d'entretenir des institutions ou des systèmes éducatifs séparés pour certains groupes ou personnes, et de s'assurer que nul individu ou groupe n'est placé dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme (Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en décembre 1960).

Progresser vers des systèmes éducatifs plus tournés vers l'inclusion exige de faire preuve d'une ferme volonté politique se traduisant dans la formulation de politiques à long terme qui associent les différents secteurs du gouvernement et de la société civile. Il faut pour cela définir des cadres juridiques qui établiront les droits et les responsabilités et la dotation en ressources nécessaires, ce qui renforcera les garanties existantes pour que le droit à l'éducation devienne exigible.

C'est un moyen d'avancer vers des sociétés plus justes et plus démocratiques

Garantir à toute la population une éducation de qualité et créer des écoles qui accueillent des élèves de différents contextes sociaux, culturels et avec des capacités inégales est un moyen de contribuer à la cohésion sociale. Néanmoins, l'éducation ne peut à elle seule permettre l'avènement d'écoles et de sociétés plus inclusives et égalitaires : un minimum d'équité sociale est nécessaire pour garantir les conditions qui rendent possible l'apprentissage¹. C'est pourquoi il faut développer des politiques intersectorielles qui abordent de manière exhaustive les facteurs externes et internes des systèmes éducatifs qui créent l'exclusion, la discrimination et l'inégalité.

Dans la perspective de l'inclusion, la qualité de l'éducation suppose un équilibre entre l'excellence et l'équité. On ne peut donc pas parler de qualité quand seule une minorité d'élèves acquiert les compétences nécessaires pour participer à la société et développer son projet de vie. L'équité signifie donner à chaque personne les aides et les ressources dont elle a besoin pour profiter sur un pied d'égalité des possibilités éducatives et atteindre des niveaux d'excellence, afin que l'éducation ne reproduise pas les inégalités d'origine des étudiants ni ne conditionne leurs options futures². La personnalisation des aides est un aspect clé car les politiques d'équité offrent en général la même chose à tous, ce qui limite leur capacité de promouvoir le développement optimal des individus.

Les politiques d'équité fondées sur des approches ciblées d'assistantat et de compensation ont montré qu'elles n'étaient pas les plus adaptées pour parvenir à une plus grande inclusion dans l'éducation et la société. Il est nécessaire de progresser vers des politiques d'équité qui situent les personnes au centre d'un processus de développement humain durable, en augmentant leurs capacités et leurs options pour vivre dans la dignité, en accordant de la valeur à la diversité et en respectant les droits de toutes les personnes. Les politiques sociales doivent garantir des avantages minimaux pour toutes la population afin de

¹ J.C. Tedesco 2004, *op. cit.*

² UNESCO-OREALC 2007, *op. cit.*

construire durablement des sociétés plus équitables, puisque les politiques ciblées, si elles se prolongent, peuvent finir par créer une segmentation de la qualité des prestations sociales : une éducation pour les pauvres et une autre pour le reste de la population ; des soins de santé pour les pauvres et d'autres pour le reste de la population¹.

Parvenir à une éducation de qualité sans exclusion exige d'augmenter l'investissement dans l'éducation et de distribuer équitablement les ressources humaines, matérielles, technologiques et financières, en estimant le coût d'une éducation de qualité dispensée à différentes personnes et dans différents contextes. L'équité doit être au centre des décisions des politiques générales et ne pas se limiter aux politiques périphériques dont le but est de corriger les effets des politiques générales qui ne s'inscrivent pas dans une logique de justice ou de prévention².

Une politique d'équité doit prévenir les problèmes plutôt que de les corriger quand ils sont apparus. Il est donc fondamental d'investir davantage en faveur des politiques de protection et d'éducation de la petite enfance et d'éducation des parents, puisque les enfants commencent l'enseignement formel dans des conditions très inégales.

C'est un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation et le développement professionnel des enseignants

Veiller à ce que tous les élèves apprennent à des niveaux d'excellence exige d'ajuster l'enseignement et les aides pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques de chacun. L'éducation pour l'inclusion et l'attention accordée à la diversité nécessitent une plus grande compétence professionnelle des enseignants, un travail en collaboration entre eux, avec les familles et les élèves, et des projets éducatifs plus vastes et souples qui favorisent la participation et l'apprentissage de tous. Cela exige aussi de définir un curriculum pertinent et équilibré en ce qui concerne le type des apprentissages promus, une variété d'activités et de situations d'apprentissage, un large répertoire de stratégies d'enseignement et un climat scolaire dans lequel tous soient accueillis et appréciés de la même manière, en apportant davantage de soutien à ceux qui en ont le plus besoin. En définitive, le défi de l'inclusion est de progresser vers une éducation pour tous, avec tous et pour chacun.

Répondre à la diversité et l'intégrer dans les classes est une tâche complexe qui exige de stimuler la motivation et les compétences des enseignants, de transformer la formation des enseignants et de créer des conditions propices de travail. Les enseignants doivent oser assumer des risques et être ouverts au changement, rechercher de nouvelles formes d'enseignement et réfléchir de manière critique à leur pratique pour la transformer, apprécier les différences comme un élément d'enrichissement professionnel et être capables de travailler en collaboration avec d'autres enseignants, des professionnels et les familles. Il importe que les enseignants connaissent bien tous leurs élèves, soient sensibles à leurs besoins et à leurs émotions, offrent de multiples opportunités et nourrissent de grandes attentes en ce qui concerne l'apprentissage de tous³.

¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama social de América Latina* [Panorama social de l'Amérique latine]. Santiago du Chili, CEPAL, 2005.

² J. E. García Huidobro, *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo* [L'égalité dans l'éducation comme bien démocratique et de développement]. Ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago du Chili, 6 et 7 décembre 2005.

³ R. Blanco, « Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas » [Les enseignants et le développement des écoles pour l'inclusion] in *Revista PRELAC* (UNESCO-OREALC, Santiago du Chili) n° 1, juillet 2005, p. 174-178.

C'est un moyen d'apprendre à vivre ensemble et de construire son identité

L'éducation pour l'inclusion est fondée sur une série de conceptions et de valeurs en ce qui concerne le type de société que l'on veut construire et de l'idéal de personne que l'on veut développer. Si nous aspirons à des sociétés plus inclusives, plus pacifiques et plus respectueuses des différences, les élèves doivent avoir l'occasion de développer et d'expérimenter ces valeurs dans leur processus de formation, que ce soit à l'école ou dans des environnements non formels.

Éduquer « dans et pour la diversité » est un moyen fondamental d'apprendre à vivre ensemble, en trouvant de nouvelles formes de coexistence qui reposent sur le pluralisme, le respect et la compréhension mutuelle, les relations démocratiques et le développement de valeurs de coopération, de solidarité et de justice. À son tour, la perception et l'expérimentation de la diversité nous permettent de construire et de réaffirmer notre identité et de nous distinguer des autres, c'est-à-dire d'« apprendre à être »¹. L'inclusion d'un individu ou d'un groupe ne peut se faire au prix du déni ou de la violation de son identité personnelle ou culturelle car on n'obtiendra pas ainsi de véritable participation ni d'apprentissage efficace.

C'est un moyen d'améliorer l'efficacité et le rapport coût-avantage des systèmes éducatifs

Il est moins coûteux de gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de types différents d'écoles spécialisées dans l'éducation de groupes spécifiques d'enfants. Les écoles inclusives offrant une éducation efficace à tous leurs élèves sont un moyen plus rentable de dispenser l'éducation pour tous². Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) réalisée en 1994 a estimé que l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires pouvait se révéler de sept à neuf fois moins onéreuse que leur scolarisation dans des écoles spéciales³. D'autre part, plusieurs recherches ont montré qu'une éducation pour l'inclusion est non seulement moins coûteuse, mais aussi plus efficace car elle augmente le rendement et les résultats obtenus par tous les enfants.

Pour obtenir un meilleur rapport coût-avantage, il est nécessaire d'optimiser aussi l'utilisation des ressources. Les taux élevés de redoublement observés dans beaucoup de pays comme conséquence de l'absence de mesures préventives conduisent à un gaspillage de ressources et sapent l'efficacité des systèmes éducatifs. Les ressources financières dépensées pour les redoublants⁴ seraient extrêmement utiles pour améliorer la qualité de l'éducation pour tous, en particulier si l'on considère le peu d'effet du redoublement sur le niveau de résultats des élèves et ses conséquences négatives sur leur estime personnelle. Les dépenses engagées pour le redoublement pourraient être investies dans la formation des enseignants, la dotation en matériel ou en ordinateurs, ou dans des mesures de soutien et d'aide supplémentaires aux élèves qui présentent des difficultés dans leur processus éducatif, ce qui contribuerait à améliorer la qualité de l'éducation.

¹ UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, op. cit.

² UNESCO, *Dossier sur l'éducation intégratrice*, op. cit.

³ S. Peters, *Éducation intégrée : parvenir à l'éducation pour tous en réalisant l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux*. Document préparé pour le Groupe thématique sur le handicap, Washington, Banque mondiale, 2003.

⁴ Par exemple, en Amérique latine, le redoublement coûte 5,6 milliards de dollars dans l'enseignement primaire et 5,5 milliards dans l'enseignement secondaire en valeurs constantes de 2000 (UNESCO-OREALC 2007).

Pour progresser vers des écoles et des systèmes éducatifs davantage axés sur l'inclusion, il convient de réunir une série de conditions au macro-niveau des systèmes et des politiques ainsi qu'au micro-niveau des écoles et des pratiques pédagogiques. Voici quelques points qui devraient faire l'objet d'une attention particulière dans l'ordre du jour éducatif des pays :

- Organiser des débats afin de développer une approche large de l'inclusion dans l'éducation, partagée par les différents acteurs, pour répertorier dans chaque pays les principaux obstacles qui empêchent de garantir le droit à une éducation de qualité à tous les citoyens et identifier les individus qui sont en butte à ces obstacles.
- Définir des politiques éducatives à long terme, fondées sur les droits et une large participation sociale, et consolider les systèmes de garantie existants pour réaliser le droit à l'éducation sans discrimination.
- Concevoir des politiques qui allient l'expansion à la qualité et l'équité, en menant un débat approfondi sur le sens d'une éducation de qualité sans exclusion.
- Formuler des politiques intersectorielles qui prennent en compte tous les facteurs créant l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes éducatifs, et préparer des stratégies d'intersectorialité et d'articulation interinstitutionnelle au niveau local.
- Abandonner les stratégies standardisées qui offrent la même chose à tous au profit de méthodes qui tiennent compte de la diversité des besoins et des identités dans la cohésion sociale.
- Adopter des politiques d'équité fondées sur le développement personnel, en accordant une attention particulière aux mesures préventives, comme la protection et l'éducation de la petite enfance ainsi que l'éducation des parents.
- Assouplir les systèmes éducatifs afin de proposer plusieurs options, de même qualité, pour avoir accès aux études et les terminer à n'importe quel moment de la vie, aussi bien dans des structures formelles que non formelles. Organiser les différents niveaux et les modalités éducatives pour faciliter la transition, la cohérence et la continuité des processus éducatifs.
- Renforcer l'éducation publique et en améliorer la qualité, compte tenu de son rôle historique pour garantir l'égalité des chances et favoriser l'intégration et la cohésion sociale.
- Réviser les politiques d'inscription des élèves afin d'éviter que les étudiants refusés par d'autres établissements se concentrent dans certaines écoles (généralement les écoles publiques situées dans des secteurs plus vulnérables).
- Établir des curricula, des stratégies d'enseignement et des systèmes d'évaluation qui tiennent compte de la diversité sociale, culturelle et individuelle.
- Analyser les politiques et les modèles de financement pour identifier et modifier les obstacles économiques qui limitent le droit à l'éducation et répartir équitablement les ressources.

- Réviser les modèles de décentralisation pour éviter d'accentuer les inégalités et renforcer la participation des différents acteurs locaux et de la famille aux processus d'inclusion.
- Définir des politiques globales relatives aux enseignants et autres professionnels de l'éducation pour qu'ils disposent des compétences, des mesures d'incitation et des conditions de travail nécessaires pour s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissage.
- Établir des systèmes de soutien qui collaboreront avec les écoles et les enseignants pour répondre à la diversité des élèves.
- Accorder une attention spéciale aux facteurs affectifs et psychologiques en raison de leur importance dans le développement d'écoles pour l'inclusion et leur incidence sur l'apprentissage des élèves.
- Promouvoir les études et les recherches qui permettront d'identifier les stratégies et les pratiques propres à favoriser le développement d'écoles pour l'inclusion.

Quelques questions pour la réflexion

Quel est le lien entre l'inclusion dans l'éducation et dans la société ? Quels facteurs à l'extérieur et à l'intérieur des systèmes éducatifs créent l'exclusion dans votre pays ? Quels sont les groupes les plus exclus des structures éducatives dans votre pays ?

Comment est comprise l'inclusion dans votre pays ? Quels sont les principaux arguments pour et contre l'inclusion ?

Comment conçoit-on le droit à l'éducation dans votre pays ? Comment les droits sont-ils traduits dans la législation et les politiques de votre pays ? Quel doit être le rôle de l'État et de la société civile pour garantir le droit à une éducation de qualité sans exclusions ?

Comment définit-on la qualité de l'éducation dans votre pays ? Comment l'éducation pour l'inclusion peut-elle contribuer à la qualité et l'équité dans l'éducation ?

Quelles sont les principales conséquences de l'inclusion sur les politiques et les pratiques éducatives ? Quels facteurs concourent au développement d'écoles et de systèmes éducatifs plus axés sur l'inclusion ?

POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION¹

Brèves considérations sur le concept d'éducation pour l'inclusion

Le concept d'inclusion peut être compris aujourd'hui comme un principe général qui aide à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) dans une perspective globale ou holistique. Cela signifie que l'on a dépassé les définitions qui limitaient ce concept au domaine des besoins éducatifs spéciaux ou des besoins sociaux, comme dans le cas des réfugiés.

En raison de la manière dont les concepts d'inclusion et d'intégration ont été façonnés, il est parfois difficile de les distinguer. L'intégration a représenté un progrès puisqu'elle a permis d'abandonner la scolarisation de certains groupes d'élèves dans des écoles de types différents et qu'elle a réuni tous les enfants dans un même établissement scolaire. Néanmoins, en dépit de ses bonnes intentions, dans la pratique, l'intégration n'a pas induit de changement dans le curriculum ou dans le projet pédagogique, puisque dans le cadre de ce modèle, on demande aux élèves de *s'adapter* aux normes, aux styles, aux habitudes et aux pratiques du système éducatif classique, au lieu de changer ces derniers pour répondre aux besoins des élèves. Il n'est donc pas surprenant que les taux d'abandon des élèves avec des besoins spéciaux augmentent quand ils entrent dans des écoles qui n'ont pas procédé à un changement curriculaire et pédagogique approfondi.

Pour sa part, l'inclusion peut être comprise comme un principe directeur pour parvenir à des niveaux raisonnables d'intégration scolaire de tous les élèves, ou également, dans un contexte plus large, l'éducation pour l'inclusion suppose la conception et la mise en œuvre d'une vaste panoplie de stratégies d'apprentissage pour répondre à la diversité des élèves.

Dans cette perspective, les systèmes éducatifs ont le devoir de satisfaire les attentes et les besoins des enfants et des jeunes, alors que dans la perspective de l'intégration, il faut reconnaître que la capacité de proposer des possibilités d'apprentissage est réellement limitée.

Dans ce contexte, le débat entre l'éducation pour l'inclusion et l'intégration ne porte pas sur une dichotomie entre politiques et modèles d'intégration ou d'inclusion (comme s'il était possible d'intégrer sans inclure, ou d'inclure sans intégrer) ; il concerne plutôt la nécessité de déterminer si des progrès ont été accomplis pour faire comprendre à chaque école qu'elle a le devoir moral d'inclure tous les enfants. Cette obligation se fait plus pressante dans les systèmes éducatifs qui doivent encore prêter attention aux problèmes essentiels de l'éducation comme la non-scolarisation, le redoublement, les différences d'âge entre élèves, l'abandon ou les faibles résultats de l'apprentissage, autant de difficultés qui sapent les objectifs et le fonctionnement de l'éducation dans le monde entier.

La véritable inclusion est l'accès à la connaissance

Au-delà des différences entre intégration et inclusion, le principal défi à inscrire dans un nouvel ordre du jour politique de l'éducation qui sera examiné avec les ministres de l'éducation et l'ensemble de la société est la nécessité de surmonter l'idée de l'inclusion comme *incorporation dans le système éducatif* et de la remplacer par *l'accès à la*

¹ Document préparé par Inés Aguerrondo, Consultante de l'Institut international de planification de l'éducation (UNESCO-IIPE), siège régional de Buenos Aires, Argentine.

connaissance. Aujourd'hui, une éducation de qualité est une éducation qui permet à tous d'avoir accès à une connaissance valable.

Dans les environnements économiques et sociaux contemporains, la fonction traditionnelle de l'éducation comme moteur de cohésion et de mobilité sociale est affaiblie. L'éducation ne pourra conserver sa capacité historique à compenser les tendances aux inégalités – accentuées comme conséquence du nouveau capitalisme mondialisé – que si elle dispense le type d'éducation et les compétences qui correspondent aux besoins de la société de l'information et de la société de la connaissance.

L'école en tant qu'institution et les nouveaux environnements d'apprentissage qui se dessinent ont la possibilité de faire progresser l'inclusion, dans un monde d'inégalités, pour autant que l'on adopte une nouvelle optique. La connaissance valable pour la modernité n'est pas la connaissance valable pour la société de la connaissance. Les systèmes scolaires ont été organisés pour diffuser dans la société le modèle de connaissance rationnelle des Lumières et ils y sont parvenus. Mais ce modèle est obsolète, hors d'usage dans le monde actuel qui crée des connaissances comme élément du progrès social.

C'est pourquoi l'attention devrait porter principalement sur la *transformation des écoles et des systèmes éducatifs pour les rendre capables de répondre à la diversité* des besoins d'apprentissage des élèves (qui sont le fruit de leur origine sociale et culturelle et de leurs caractéristiques individuelles en ce qui concerne les motivations, les capacités, les styles et les rythmes d'apprentissage) et, se fondant sur ces besoins, pour qu'ils garantissent à tous l'accès à la connaissance.

Les politiques portant sur l'inclusion

Dans le cadre des processus mondialisés de l'économie, de la technologie et de la communication, l'État continue de représenter un élément essentiel de régulation économique, de représentation politique et de solidarité sociale, mais dans des limites structurelles et culturelles importantes, et avec des formes d'action qui sont historiquement neuves. Il existe une vaste gamme d'interventions possibles de l'État dans les flux économiques, dans les processus de la démocratie et dans la croissance de la solidarité sociale. L'État peut perdre sa souveraineté telle qu'on l'entendait traditionnellement, mais il ne perd pas sa capacité d'action s'il se transforme pour gérer des processus complexes dans un monde complexifié.

Le rôle de l'État est très important dans l'éducation, comme bien public, puisque ces transformations, ainsi que l'amélioration de l'éducation, sont impossibles sans une forte intervention de sa part. Il ne faut pas sous-estimer la fonction de la société, dont les apports sont certainement de la plus grande importance, mais elle se limite à collaborer avec la fonction de l'État qui est de créer des politiques conformes à ces nouveaux défis.

À cette fin, les réponses de la politique éducative face à l'inclusion devraient dépasser la dichotomie déjà citée et aussi aller au-delà des méthodes correctrices et des mesures de rattrapage, ou des solutions qui se limitent à maintenir ou augmenter le nombre d'écoles, les aspects curriculaires et les enseignants de l'éducation spéciale puisque ces pratiques aboutissent souvent à une aggravation de la ségrégation et de l'isolement des élèves qui ont des caractéristiques différentes.

Les politiques doivent viser à la création d'environnements orientés vers l'inclusion, ce qui suppose essentiellement deux perspectives. D'un côté, respecter, comprendre et prendre en charge la diversité culturelle, sociale et individuelle (aussi bien au niveau du système éducatif

que de la réponse des écoles et des enseignants aux attentes et aux besoins des élèves) ; et de l'autre, fournir un accès égalitaire à une éducation de qualité.

Le concept large d'inclusion, tel qu'il est compris par la Conférence, permet aussi de surmonter les simples politiques d'assistance ou de compensation ciblées et rend possible l'apparition de nouvelles réponses éducatives pour une société de la connaissance à même d'intégrer toute sa population. À cette fin, il est indispensable de délimiter les responsabilités de l'éducation à l'égard des besoins, surtout dans le cas des populations les plus démunies, et de coordonner la politique éducative avec d'autres politiques sociales. Ces modalités incluront les attentes et les demandes de la communauté et d'autres acteurs sociaux.

Il faut pour cela compter sur un État capable de comprendre le développement de programmes d'éducation pour l'inclusion dans le cadre du concept de l'éducation comme bien public, un État capable de planifier et de gérer et qui articule des stratégies de conception commune et de mise en œuvre conjointe avec la société civile au sens large.

Questions pour orienter la discussion

Les débats qui ont eu lieu au cours des ateliers régionaux préparatoires sur l'éducation pour l'inclusion ont noté que les politiques éducatives doivent favoriser une réflexion plus approfondie et une discussion adéquate sur le type de société souhaitable, capable de surmonter l'exclusion dans le cadre de la justice sociale, et des discussions qui permettent un accord social sur le type d'éducation nécessaire.

Quelles stratégies existent à cet égard ? Comment utilise-t-on l'idée d'inclusion pour fonder, justifier ou encourager les innovations qui vont dans le sens de la qualité ? Comment travaille-t-on avec les représentations sociales pour que la communauté admette ces nouvelles définitions ? Dans quelle mesure accepte-t-on le remplacement de l'idée de l'inclusion comme *incorporation dans le système éducatif* par la nouvelle conception d'*accès à la connaissance* ?

La nécessité de réviser les législations nationales en y incorporant des principes de l'éducation pour l'inclusion (comme on peut les trouver dans la Convention relative aux droits de l'enfant ou la Convention relative aux droits des personnes handicapées) est une autre des préoccupations signalées dans les réunions régionales.

Quel est l'état des ratifications des conventions internationales qui font référence à des principes d'éducation pour l'inclusion ? Les pays définissent-ils des politiques éducatives à long terme avec une approche centrée sur les droits et une vaste participation sociale ? Renforcent-ils les systèmes de garantie existants pour rendre effectif le droit à l'éducation sans discrimination ? Comment formulent-ils de nouveaux cadres juridiques qui rendent possibles des politiques d'inclusion plus ouvertes ? Le ministre de l'éducation encourage-t-il la création d'organes de travail législatif dans ce sens ?

On sait que, dans la majorité des cas, il existe un écart entre l'adoption de lois et leur application effective, avec le risque que, dans les réformes éducatives, l'éducation pour l'inclusion demeure un vœu pieux. Toutes les réunions préparatoires ont mis en évidence cette situation par rapport à l'éducation pour l'inclusion.

À quel niveau de mise en œuvre réelle se trouvent les lois et les stratégies politiques liées à l'inclusion dans l'éducation dans les différents pays ?

Les conséquences de la pauvreté sur l'éducation sont plus évidentes dans certaines régions que dans d'autres, en particulier dans les zones rurales défavorisées ou dans les quartiers urbains marginaux qui entourent les grandes villes. Tous les ateliers préparatoires ont indiqué combien il est important d'utiliser l'éducation pour l'inclusion dans la lutte contre la pauvreté, en adoptant une vaste panoplie de pratiques institutionnelles et pédagogiques qui permettent de répondre aux besoins différents de chaque population.

Dans quel cadre établit-on les stratégies et les politiques d'éducation pour l'inclusion ? Tient-on compte de la dotation différenciée d'équipements et de ressources financières ainsi que de politiques spécifiques pour les populations les plus nécessiteuses ?

Conscients du fait que la pauvreté est un syndrome complexe qui englobe beaucoup d'autres éléments, en plus de l'éducation, les participants aux réunions régionales ont recommandé de satisfaire les besoins des enfants et des jeunes par une approche intégrale multisectorielle. Ces stratégies, plus fréquentes pour s'occuper de la petite enfance, doivent aussi être utilisées dans l'ensemble de la politique éducative. Différents secteurs sociaux peuvent collaborer à des activités, partager des fonds et entreprendre un effort coordonné et global. On peut aussi y associer le secteur privé.

Des forums de débat public existent-ils sur les besoins de l'inclusion sociale et éducative pour la société de la connaissance ? Quelles activités a-t-on entreprises pour connaître les expériences réussies d'autres pays autour des stratégies d'inclusion ? Des politiques intersectorielles abordent-elles de manière intégrale les facteurs qui créent l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes éducatifs ? Définit-on des stratégies d'intersectorialité et d'articulation interinstitutionnelle au niveau local ? La société civile, les acteurs sociaux, les groupes de la communauté, les représentants des groupes sociaux exclus participent-ils à la conception et à la mise en œuvre de ces politiques ?

ÉTABLIR DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS QUI OFFRENT LA POSSIBILITÉ D'APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE¹

L'un des plus graves problèmes actuels dans le monde est le nombre croissant d'exclus. Il s'agit des personnes qui sont exclues de toute participation à l'économie, à la société et à la vie dans son ensemble. De telles sociétés où règne l'injustice et l'inégalité ne sont ni efficaces ni sûres. Il est nécessaire d'entreprendre des actions d'une plus grande portée et d'élargir les investissements dans les domaines socioéconomique et culturel, et l'éducation est l'un des moyens qui permettent de répondre à une telle problématique. Dans des documents qui font date, tels que le Rapport Faure² et le Rapport Delors³, l'UNESCO a reconnu que l'apprentissage tout au long de la vie constituait l'un des principes directeurs et organisateurs de l'action et de la réforme en matière d'éducation, aussi bien qu'un concept faisant partie intégrante d'une vie humaine satisfaisante et capable de donner à l'individu les outils nécessaires pour faire face et anticiper, quels que soient les enjeux auxquels il sera confronté tout au long de sa vie. Le présent document a pour objectif d'engager un débat afin de mieux faire comprendre les dispositifs et les caractéristiques des divers systèmes d'apprentissage, en abordant les différents aspects de l'exclusion sous l'angle des approches non formelles et informelles. Il insiste sur le fait que l'apprentissage tout au long de la vie est, par sa nature et sa conception, un système qui aboutit à une inclusion organique et étendue.

Comment pouvons-nous parvenir à comprendre plus largement le concept d'inclusion et quels sont les principaux obstacles à l'éducation pour l'inclusion?

Pendant de nombreuses années, la notion d'éducation pour l'inclusion a été associée à l'éducation destinée aux enfants ayant des besoins spéciaux.⁴ (voir par exemple la Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux de 1994). Toutefois, il serait erroné de penser que l'inclusion concerne principalement les handicapés. Ce concept a évolué bien au-delà de la perception étroite de l'inclusion comme étant un moyen de comprendre et de surmonter une déficience (*défectologie*). Aujourd'hui, ce concept est défini d'une manière beaucoup plus large et englobe les questions portant sur l'engagement, l'accès, la participation et les résultats de tous. L'UNESCO définit maintenant 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 [...], et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.»⁵

L'inclusion concerne donc tout particulièrement les groupes d'apprenants qui risquent d'être marginalisés, exclus ou de n'avoir que de mauvais résultats scolaires. Il est maintenant généralement accepté que l'inclusion relève également des questions relatives au sexe, à l'appartenance ethnique, à la classe, à la condition sociale, à la santé et aux droits de l'homme.

¹ Document préparé par Adama Ouane, Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL-UNESCO).

² E. Faure, *Apprendre à être*. Paris, UNESCO, 1972.

³ UNESCO, *Éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. Paris, UNESCO, 1996.

⁴ UNESCO, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux : accès et qualité, Salamanque (Espagne), 7-10 juin 1994. Paris, UNESCO.

⁵ UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris, UNESCO, 2006, p. 15.

Par conséquent, il faut que les politiques en matière d'inclusion garantissent que tous les citoyens, quelle que soit leur condition sociale ou économique, peuvent avoir accès au savoir et aux structures aussi pleinement que possible dans les écoles et la société dans son ensemble, de manière à participer à part entière, à obtenir les résultats du niveau le plus élevé possible et à bénéficier d'une bonne qualité de vie. L'inclusion est la manifestation complète de l'exercice réel du droit à l'éducation et à l'apprentissage. Elle a pour but d'apprendre à vivre dans la diversité et d'apprendre à tirer des enseignements de la différence, non seulement pendant une certaine période, mais tout au long de la vie et dans une variété de contextes. Ainsi, l'éducation pour l'inclusion ouvre la voie vers l'inclusion dans la société.

Plusieurs mesures sont nécessaires pour réaliser l'inclusion de tous :

- Il faut pourvoir aux besoins de **tous** les enfants (dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, en passant par les adolescents et les jeunes).
- Il faut s'intéresser aux disparités dues au sexe, et adapter l'éducation et l'apprentissage aux besoins, intérêts et attentes des garçons, des filles, des femmes et des hommes.
- Il faut lutter contre les discriminations et les privilèges d'ordre socioéconomique, culturel, ethnique et racial qui ont une incidence sur l'accès et la participation.
- L'apprentissage doit être articulé et intégré de manière organique aux différents niveaux du système éducatif depuis l'éducation de la petite enfance et jusqu'à l'enseignement supérieur.
- Toutes les formes, catégories et tous les styles d'apprentissage doivent être intégrés (éducation informelle, non formelle et formelle, individuelle, autonome, ouverte ou à distance), de même que les différents objectifs de l'apprentissage (général, artistique, technique et professionnel).

Chaque individu et chaque groupe ont en matière d'apprentissage des besoins, des exigences, des intérêts, des stratégies et des styles différents, qui peuvent tous être gênés par divers obstacles, l'exclusion comptant parmi les plus graves. Afin de surmonter ces obstacles, il importe par conséquent d'identifier ces besoins et ces intérêts de manière à adopter les stratégies, le contenu et les modalités qui conviennent le mieux pour y répondre.

Apprendre tout au long de la vie : un facteur important d'inclusion sociale

L'apprentissage tout au long de la vie – ou encore apprendre pendant toute la vie – est un objectif actuellement reconnu et activement poursuivi comme étant la clé de l'éducation et du développement de l'individu au vingt et unième siècle. Les réalités sociales et économiques actuelles, tant dans les pays tant développés qu'en développement exigent des compétences nouvelles, plus larges et plus complexes pour pouvoir comprendre, anticiper et prendre en charge aussi bien les potentiels énormes et les risques croissants qui accompagnent la mondialisation que l'évolution rapide du nouvel ordre économique et social.

L'apprentissage tout au long de la vie est considéré comme un élément important de la réponse à l'exclusion sociale car il offre toute une gamme d'avantages aussi bien pour les individus que pour la société. Toutefois, le rôle de cet apprentissage dans la solution du problème de l'exclusion sociale se complique car ceux qui seront le plus vraisemblablement l'objet d'une exclusion sociale sont aussi ceux qui ont le moins de chances de prendre part à l'éducation. C'est pourquoi différentes formes d'exclusion semblent remettre en question la capacité des systèmes éducatifs à fournir des possibilités réelles d'apprentissage sur la base d'un concept limité d'intégration. L'exclusion peut aussi être le résultat d'un système éducatif ordinaire. Le redoublement, l'accès à un âge trop avancé et l'abandon scolaires se combinent pour perpétuer l'exclusion – les données empiriques indiquent clairement qu'un élève qui

redouble pendant les premières années de sa scolarité a de fortes chances d'abandonner au cours de l'enseignement secondaire – qui est souvent le résultat de pratiques institutionnelles et pédagogiques régressives très répandues.¹

L'apprentissage tout au long de la vie n'est ni une fiction, ni une utopie, ni un discours creux. C'est un processus continu, présent dans toutes les cultures, sociétés et religions, qui dure toute la vie. Il offre des possibilités aux communautés, individus et organisations la capacité de gérer et d'utiliser le savoir, les valeurs et les compétences avec confiance et efficacité, et de contribuer à leur création et transformation, et cela pendant toute la durée de leurs existences respectives.

L'idée d'un apprentissage tout au long de la vie pour tous s'applique réellement à *tous*, indépendamment de l'âge, du sexe, de la condition sociale, ou des phases et modalités de l'apprentissage. Ainsi, il est possible d'associer l'apprentissage et la vie aussi bien a) *verticalement*, c'est-à-dire pendant toute la durée de la vie d'un individu, de la naissance à la mort, que b) *horizontalement*, c'est-à-dire impliquant tous les aspects de la vie d'une personne, notamment son éducation générale et professionnelle. L'apprentissage tout au long de la vie pour tous intègre également tous les environnements de l'apprentissage — la famille, la communauté, les études, le travail et les loisirs — et recoupe tous les niveaux des *phases éducatives* par lesquelles passe un individu, c'est-à-dire l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il est aussi horizontal dans le sens où il se déroule dans le cadre de toutes les *modalités* des systèmes d'apprentissage — formel, non formel et informel — et utilise toutes les stratégies de l'apprentissage — en tête-à-tête, autodidacte, ouvert et à distance, etc.

L'apprentissage tout au long de la vie permet aux individus de mener des vies satisfaisantes et de se comprendre eux-mêmes, de comprendre tout ce qui les entoure et les conséquences de leurs actions. Il les aide à assumer la responsabilité non seulement d'eux-mêmes mais aussi des autres. Il leur permet de jouer, avec confiance et facilité, les rôles et d'exécuter les fonctions exigés d'eux dans différents contextes, de manière à pouvoir mener des vies épanouies dans le cadre de leur famille, en tant qu'amis, travailleurs, employés et patrons, membres de la société, citoyens d'une nation et, en théorie, citoyens du monde. Il permet à chacun de participer et de ne pas être exclu.

Trois idées fausses très répandues devraient être corrigées à propos de l'apprentissage tout au long de la vie :

1. L'apprentissage tout au long de la vie n'est ni un nouveau concept, ni un système uniquement destiné aux pays riches et développés.
2. L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas limité à l'apprentissage de l'adulte ni à un apprentissage de niveau plus élevé dispensé dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il concerne les enfants, les jeunes et les adultes engagés dans toutes les formes d'enseignement.
3. L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas uniquement lié à l'enseignement scolaire, à la formation professionnelle, à l'employabilité ou au monde du travail ; il implique aussi une citoyenneté active, une participation sociale, des loisirs, l'accomplissement de soi et permet d'apprendre pour le plaisir et l'enrichissement personnel.

¹ BIE-UNESCO, *Background Note*, Preparatory meeting of the forty-eighth session of the International Conference on Education, Nairobi, Kenya. July 2007 [*Note d'information*, Réunion préparatoire de la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'Éducation, Nairobi, Kenya, juillet 2007]. .

Quel système éducatif offre des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation pour l'inclusion?

Comment le concept d'éducation pour l'inclusion peut-il être intégré à la structure curriculaire de l'éducation de base ?

Établir un lien entre les mondes de l'apprentissage, créer une passerelle entre les niveaux d'enseignement et d'apprentissage, intégrer les contenus et valoriser toutes les formes d'apprentissage et tous les acquis de la formation — tels sont les objectifs essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie. La méthode appliquant l'apprentissage tout au long de la vie à l'organisation du curriculum — en particulier le fait qu'elle associe les connaissances générales, les compétences de la vie pratique, le travail spécialisé et les compétences axées sur le travail — peut être l'élément intégrateur qui relie les différentes formes et types d'apprentissage, et qui crée les conditions nécessaires pour répondre aux besoins de tous en matière d'apprentissage.

Le curriculum — et ses éléments constitutifs tels que la politique générale, la mise en œuvre, la formation du personnel, le suivi et l'évaluation — devrait être conçu, mis au point et formulé de manière à permettre l'inclusion dans toutes les dimensions mentionnées plus haut.

Un système scolaire favorisant l'inclusion devrait être une communauté dans laquelle l'excellence de l'apprentissage est évidente et reflète les compétences de tous ses membres en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Il devrait être souple et pouvoir s'adapter aux besoins de chaque individu, de sorte que tout le monde puisse bénéficier d'un niveau d'éducation de qualité de base accepté par tous. Il devrait par exemple permettre aux élèves de modifier le temps qu'ils consacrent à un sujet donné, offrir aux enseignants une plus grande liberté dans le choix de leurs méthodes de travail et accorder davantage de temps au travail dirigé en classe.

Les programmes qui ciblent divers groupes marginalisés et exclus ont souvent fonctionné en dehors du système ordinaire. Nombre d'entre eux se sont concentrés sur des mesures spéciales, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialistes. Trop souvent, ces programmes ne sont parvenus qu'à donner des chances médiocres en matière d'éducation n'offrant pas, ou peu, la possibilité de continuer à étudier à un niveau plus élevé. Dans ces cas-là, le résultat a été l'exclusion. À l'inverse, l'apprentissage tout au long de la vie est par définition holistique, facilite l'inclusion, et offre une forme de développement curriculaire qui fournit des contenus diversifiés, répond aux besoins et aux exigences de différents groupes, et englobe l'enseignement général, technique, professionnel ainsi que la formation professionnelle. Un curriculum ouvert à tous porte sur le développement cognitif, psychologique et créatif de l'individu, et devrait être fondé sur les quatre piliers de l'éducation pour le vingt et unième siècle : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.¹ Il devrait aussi reposer sur un cinquième pilier : apprendre à changer et à prendre des risques.

Le curriculum contribue activement à encourager la tolérance et le respect des droits de l'homme. C'est un outil puissant pour transcender les différences d'ordre culturel, religieux et linguistique notamment. En ce qui concerne les différences linguistiques, un moyen qui permet l'inclusion est d'adopter une approche éducative multilingue, dans laquelle la langue est reconnue comme faisant intégralement partie de l'identité culturelle de l'élève. Au Burkina Faso et en Zambie, par exemple, l'enseignement bilingue axé sur la langue maternelle est

¹ UNESCO, *Éducation : un trésor est caché dedans*, 1996.

encouragé et a manifestement un effet positif sur la qualité de l'apprentissage et le taux de participation.

L'enseignement bilingue, l'éducation et les stratégies interculturelles reconnaissant et accordant une valeur aux diverses identités, langues, particularités culturelles et normes des peuples autochtones, tout en leur donnant les moyens d'aborder et de maîtriser les nouveaux enjeux, sont utilisés comme stratégies visant à parvenir à l'intégration en Amérique latine (Bolivie, Brésil, Équateur, Guatemala, Mexique, Nicaragua et Pérou). Bien que la plupart des pays concernés aient mis en place de larges cadres constitutionnels, juridiques et politiques pour soutenir ces approches interculturelles et bilingues, ils n'ont pas encore le dynamisme et les mécanismes de financement nécessaires pour les mettre en œuvre.¹

L'éducation pour l'inclusion est-elle conçue comme un moyen de démocratiser les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie? Le système est-il suffisamment souple pour permettre l'accès de tous à l'éducation et mettre en place un apprentissage tout au long de la vie? Est-il empreint de tolérance de manière à répondre aux différences et aux besoins des apprenants ?

Faciliter l'accès et augmenter le nombre des élèves, ce n'est pas suffisant. Réduire les taux d'abandon et accroître les niveaux de participation, ce n'est pas suffisant non plus. Améliorer la qualité ne peut servir à quelque chose que si cela se traduit, pour tous, par un apprentissage et des acquis pertinents et constructifs. Étant donné que les pauvres doivent commencer à partir d'une position de plus grand désavantage économique et social, ce qui a un impact négatif sur l'apprentissage, il faut s'efforcer de garantir que les écarts en matière de qualité et d'équité sont diminués. Ce dont les pauvres ont besoin, ce n'est pas de cours de rattrapage, mais tout simplement d'un enseignement de haute qualité, adapté à leurs besoins et à leurs demandes.²

Les exemples suivants montrent que les méthodes didactiques, les possibilités d'apprentissage, les objectifs et résultats pédagogiques doivent être fortement diversifiés pour rendre compte de la diversité des apprenants : la Chine, l'Éthiopie, le Nigeria et l'Ouganda ont mis au point des programmes d'apprentissage qui réussissent très bien à répondre aux besoins d'apprentissage des diverses populations nomades. En Ouganda, un curriculum a été revu complètement pour atteindre les éleveurs de troupeaux semi-nomades vivant dans la région du nord-est. Ce curriculum révisé est destiné à l'apprentissage et aux besoins de compétences des enfants. Il englobe les connaissances autochtones, les pratiques culturelles positives et les compétences de base correspondant à la vie pastorale, telles que la protection de l'environnement et les systèmes d'alerte avancée.³

En Thaïlande, les tribus des collines comptent parmi les groupes les plus défavorisés et vulnérables de la société. Bien que certaines initiatives aient été prises par le gouvernement, le développement de la région des collines, tout en étant considéré comme très important, n'a pas été intégré aux politiques de développement ordinaires. Actuellement, onze ministères, y compris celui de l'Éducation non formelle (*Department of Non-Formal Education (DFNE)*), et d'autres organisations diverses participent au développement de cette région. Pour développer

¹ UIL-UNESCO et GTZ-PACE/Guatemala, *Ateliers sur l'alphabétisation dans des contextes multilingues*. Guatemala City, 9-14 février 2008.

² R.M. Torres, *Lifelong Learning: A Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the Developing Countries [L'apprentissage tout au long de la vie : une dynamique et une nouvelle opportunité pour l'apprentissage et l'éducation de base de l'adulte dans les pays en développement]*. (Projet de document), 2002, p.21.

³ UNESCO, *Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. [Inclure les exclus : répondre à la diversité dans l'éducation. Exemple de l'Ouganda]*. Paris, UNESCO, 2001.

les possibilités d'éducation des tribus des collines, le ministère de l'Éducation non formelle a lancé en 1998 une politique visant à développer l'éducation non formelle des hautes terres sur la base du modèle du centre communautaire (encourager l'alphabétisation des tribus des collines). Le projet éducatif de cette région prévoit de fournir des services éducatifs correspondant aux besoins et à la problématique de ces populations. De plus, l'organisation non gouvernementale *Inter-Mountain People's Education and Culture in Thailand* (IMPECT), qui existe depuis 1991, tente de faire en sorte que les populations autochtones aient la liberté et le droit de préserver leurs cultures et leurs coutumes et de les revivifier. En prenant des mesures pour élargir les possibilités éducatives, il faudrait s'efforcer d'harmoniser les connaissances et technologies modernes avec la sagesse et les pratiques locales.

Au Brésil, *Lua Nova* est un projet non gouvernemental lancé à Sorocaba en 2000, qui fonctionne en collaboration avec les centres communautaires et les autorités éducatives locales. Ce projet vise à atteindre les jeunes brésiliens vulnérables et exclus socialement, notamment les consommateurs de drogue et les personnes vivant avec le VIH et le sida. En dehors des cours non formels d'alphabétisation, *Lua Nova* organise des programmes de formation financés localement visant l'acquisition de compétences pour l'entrepreneuriat. Autre caractéristique essentielle de ce type de projets : la fourniture d'un microcrédit qui peut transformer la vie de ceux qui, dans le passé, ont été marginalisés et n'ont pu obtenir de prêt. Ces régimes de microcrédit ont démontré combien il était précieux de créer le sentiment de faire partie du projet, et important également d'obtenir le soutien de la communauté pour garantir leur succès.¹

La formation tout au long de la vie devrait être inscrite dans le cadre des valeurs démocratiques, telles que la justice, l'indépendance et l'autonomie. Elle devrait aussi être soutenue par des valeurs telles que le respect des traditions des populations autochtones, des diverses religions, de l'environnement. Cet apprentissage tout au long de la vie peut à son tour contribuer à encourager et à cultiver ces valeurs. Il peut développer la capacité d'une personne à remplir les divers rôles qu'elle sera appelée à jouer en tant qu'être social, citoyen, entrepreneur ou membre d'une famille. Un tel apprentissage peut faire acquérir certaines compétences telles que la réflexion et l'action critiques. Il peut contribuer à transformer les inégalités, les conditions de dépendance et les comportements bornés ou excessifs. L'apprentissage tout au long de la vie et le développement des compétences essentielles peuvent aider les individus à vivre en créant une cohésion sociale au sein d'une société égalitaire et démocratique, libérée de tout extrémisme. Tout système éducatif qui vise à l'inclusion de la personne, et à répondre aux besoins de tous les apprenants doit par conséquent comprendre un apprentissage tout au long de la vie.

Quel est le rôle de l'éducation non formelle et informelle dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour l'inclusion?

Les besoins fondamentaux d'apprentissage pour le développement de la personne sont multiples, complexes, pluridimensionnels et en constante évolution. Ils intéressent les enfants, les jeunes et les adultes. Ils recouvrent une vaste gamme de connaissances, de compétences, de talents, de valeurs, d'attitudes et d'expériences pratiques qui doivent être développés davantage.² Par conséquent, il faut que l'offre de cette formation prenne des formes diverses et souples. L'apprentissage tout au long de la vie est de nature holistique et présuppose que des possibilités de formation sont disponibles en dehors du système scolaire formel. Les besoins et

¹ UNESCO, *Another Way to Learn... Case Studies*. [Une autre manière d'apprendre... Étude de cas] Paris, UNESCO, 2007.

² R.M. Torres, *cit.*, p. 27.

les demandes de formation ne peuvent être pleinement satisfaites dans un seul type d'institution ni par une forme particulière d'enseignement. Au contraire, pour pouvoir y répondre, il faudra avoir recours à des modes éducatifs multiples, à des situations de formation diverses (domicile, communauté, lieu de travail, école, lieu de loisir, etc.) et à une variété de moyens d'enseignement et d'apprentissage (livres, ordinateurs, jeux, etc.). Par conséquent, les modalités non formelles et informelles jouent un rôle vital dans l'apprentissage tout au long de la vie, à côté des méthodes plus formelles. Naturellement, cela a des implications en matière de reconnaissance et de validation des acquis de l'apprentissage.

Comment peut-on reconnaître et valider les acquis des différentes sortes de formation ?

La reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels constituent maintenant une problématique d'importance considérable pour ce qui concerne la politique éducative internationale. L'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) a lancé un programme intitulé « *Recognition of Non-Formal and Informal Learning* » (RNFIL) [Reconnaissance des acquis non formels et informels] et l'Union européenne a mis au point le programme « Éducation et formation tout au long de la vie (2007-2013) » qui unit les quatre programmes distincts sur l'enseignement scolaire (COMENIUS), l'enseignement supérieur (ERASMUS), la formation professionnelle et continue (LEONARDO) et l'éducation des adultes et autres programmes éducatifs (*Grundtvig*). Néanmoins, en général, l'importance, la réelle contribution et la nature omniprésente de l'enseignement non formel et informel ne sont toujours pas vraiment comprises. Un mécanisme interne de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de toutes les catégories d'enseignement formel, non formel et informel doit faire partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie.

Il importe de souligner qu'un tel système de reconnaissance et de validation serait très avantageux pour l'ensemble de la société, non seulement dans le domaine de la productivité économique, mais aussi pour ce qui est de l'équité et de l'autonomisation sociale. Les politiques devraient reconnaître la pluralité des formes d'éducation, qui devraient être au service des divers besoins de différentes manières, tout en étant inscrites dans un cadre éducatif commun impliquant une collaboration étroite entre tous les secteurs et systèmes éducatifs, qui se consolideront les uns les autres et établiront des réseaux aux niveaux national et international.

Conclusion

L'inclusion dans son acception correcte consiste précisément à faire en sorte que tous les enfants reçoivent une éducation de qualité appropriée dans le cadre du système scolaire. Ce sont aussi des possibilités et des modalités d'apprentissage extrascolaires pour les jeunes et les adultes. L'inclusion signifie l'accès à une éducation qui ne débouche sur aucune discrimination ni sur aucune exclusion d'un individu ou d'un groupe à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire. L'inclusion, c'est aussi offrir aux apprenants la possibilité d'exprimer toute leur personnalité et de parvenir à l'épanouissement que la réussite procure. « Il reste, et la tâche n'est pas aisée, à faire en sorte que l'idée générale d'Éducation pour tous en tant que concept intégrateur soit traduite dans les politiques des gouvernements nationaux et organismes de financement. L'Éducation pour tous (EPT) doit [...] prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades isolées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH/sida, de la faim et d'un mauvais état de

santé ; ainsi que de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux [...] »¹ Les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints si ces groupes demeurent exclus.

L'inclusion devrait être le principe directeur de l'interaction entre l'UNESCO et d'autres institutions avec les gouvernements et autres prestataires dans le cadre de l'initiative EPT.

Adopter l'apprentissage tout au long de la vie comme nouveau paradigme pour l'éducation et la formation au vingt-et-unième siècle, ce n'est pas adopter un slogan ou un concentré d' « *édutopie* ». Cela implique de définir, dans chaque contexte particulier, de même que pour chaque apprenant ou groupe d'apprenants, quels seront les contenus, modalités et objectifs de l'apprentissage à atteindre. Par conséquent, cet apprentissage a des liens avec l'éducation pour l'inclusion.

L'UNESCO n'a pas créé de modèle uniforme pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation pour l'inclusion, et ne préconise pas une stratégie de mise en œuvre uniforme devant être suivie par tous les pays. Il ne peut y avoir de « système commun » d'apprentissage tout au long de la vie du fait que les besoins et les interventions en matière d'éducation et de formation varient non seulement dans le temps, mais aussi selon la nature et à l'intérieur même des régions, des pays et des différents domaines d'études. C'est pourquoi, les diversités culturelles, linguistiques et nationales doivent être bien présentes à l'esprit de manière à être respectées et intégrées dans des stratégies bien ciblées et axées sur l'apprenant.

A condition que l'apprentissage tout au long de la vie réussisse à atteindre et à englober tous les secteurs de la vie et de la société, son potentiel de transformation est immense. Il peut contribuer à alléger la pauvreté, à garantir la démocratie, à lutter contre les inégalités et les extrémismes, à encourager la paix mondiale et à créer un meilleur équilibre entre les pays développés et en voie de développement. Il donne à chacun des outils pour aborder et analyser les relations de pouvoir et les éventuels conflits d'intérêts, et ainsi, par extrapolation, établit et renforce les conditions qui lui permettent de parvenir à un bon niveau de vie en tant qu'être humain et social dans une société harmonieuse, de comprendre et de respecter sa propre personne et celle des autres, de tolérer la différence et la diversité, et de rester continuellement réceptif au dialogue et aux nouvelles perspectives. L'apprentissage tout au long de la vie peut ainsi, en fin de compte, aider à construire et à faire durer des sociétés intégratrices.

Éléments pour une analyse approfondie des politiques visant à la réalisation d'un apprentissage tout au long de la vie

Le rapport Faure (1972) proposait d'utiliser l'apprentissage tout au long de la vie comme principe directeur de la mise en œuvre des réformes de l'éducation. Dans les circonstances présentes, comment l'apprentissage tout au long de la vie peut-il être un principe éducatif directeur et organisateur pour la problématique de l'inclusion et de l'intégration? Comment l'apprentissage tout au long de la vie peut-il être considéré comme l'une des priorités fondamentales de l'éducation?

Les principaux concepts fondamentaux suivants devraient être examinés au cours de la 48ème session de la Conférence internationale de l'éducation :

¹ Comité de rédaction du Forum mondial sur l'éducation : *Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar*. Paris, 23 mai 2000, paragraphe 19.

- L'apprentissage tout au long de la vie est essentiel et accessible financièrement. Cela n'intéresse pas seulement les pays riches. Il peut aider les pays pauvres à relever les défis que leur posent l'éducation et le développement.
- L'apprentissage tout au long de la vie devrait commencer au niveau « fondamental » et non pas à un niveau plus élevé. Il repose sur deux notions essentielles : la *globalité* et surtout la *continuité*. Il importe par conséquent de jeter des passerelles entre les différents niveaux d'éducation.
- L'apprentissage tout au long de la vie implique l'intégration et l'articulation ainsi que la complémentarité entre les différentes formes d'enseignement. Par conséquent, il a besoin d'un système de reconnaissance et de validation des acquis de tous les types de formation.

PARVENIR À L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION EN APPLIQUANT UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR LES DROITS¹

Le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation est un droit de l'homme fondamental, occupant une place centrale au cœur de l'ensemble des humains. Il est vital et indispensable pour le respect des autres droits de l'homme. Ce droit à l'éducation est inscrit dans plusieurs documents internationaux de nature juridique variée.

Le droit à l'éducation est essentiel pour tous les autres droits économiques, sociaux et culturels. Parvenir à assurer le droit à l'éducation pour tous constitue l'un des plus grands enjeux moraux de notre époque. Par conséquent, il importe au plus haut point que le droit à l'éducation dans ses diverses dimensions soit incorporé aux constitutions et à la législation de tous les États membres, de sorte qu'il bénéficie à tous les détenteurs de ces droits et à la société toute entière.

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU a défini les obligations des États en ce qui concerne le droit à l'éducation en identifiant quatre dimensions – disponibilité, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité :

« a) *Disponibilité* : les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent exister en nombre suffisant à l'intérieur de la juridiction de l'État partie. Leur fonctionnement est tributaire de nombreux facteurs, dont l'environnement dans lequel ils opèrent : par exemple, dans tous les cas, il faudra probablement prévoir des bâtiments ou autres structures offrant un abri contre les éléments naturels, des toilettes tant pour les filles que les garçons, un approvisionnement en eau potable, des enseignants ayant reçu une formation et percevant des salaires compétitifs sur le plan intérieur, des matériels pédagogiques, etc. ; dans d'autres cas, il faudra prévoir également certains équipements, par exemple une bibliothèque, des ordinateurs et du matériel informatique.

b) *Accessibilité* : les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent être accessibles à tout un chacun, sans discrimination, à l'intérieur de la juridiction de l'État partie. L'accessibilité revêt trois dimensions qui se chevauchent :

- *Non-discrimination* : l'éducation doit être accessible à tous en droit et en fait, notamment aux groupes les plus vulnérables, sans discrimination fondée sur une quelconque des considérations sur lesquelles il est interdit de la fonder ;

- *Accessibilité physique* : l'enseignement doit être dispensé en un lieu raisonnablement accessible physiquement (par exemple dans une école de quartier) ou à travers les technologies modernes (par exemple l'enseignement à distance) ;

- *Accessibilité du point de vue économique* : l'éducation doit être économiquement à la portée de tous. Il y a lieu de noter à ce sujet que l'article 13(2) est libellé différemment selon le niveau d'enseignement considéré : l'enseignement primaire doit être « accessible gratuitement à tous », tandis que les États parties sont tenus d'instaurer progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ;

¹ Document préparé par Sheldon Schaeffer, Directeur du Bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique.

c) *Acceptabilité* : la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple, pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les étudiants et, selon que de besoin, les parents sous réserve des objectifs auxquels doit viser l'éducation, tels qu'ils sont énumérés à l'article 13(1), et des normes minimales en matière d'éducation qui peuvent être approuvées par l'État (voir les paragraphes 3 et 4 de l'article 13) ;

d) *Adaptabilité* : l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel. »

Raisons pour lesquelles une approche de l'éducation fondée sur les droits est nécessaire pour mettre en place un véritable système d'éducation pour l'inclusion

Les quatre dimensions du droit à l'éducation sont d'égale importance pour la mise en place d'un système d'éducation pour l'inclusion. Chaque dimension implique un nombre variable d'obligations pour l'État afin qu'il assure, protège et encourage le droit à l'éducation pour tous. Pour que l'éducation vise véritablement l'inclusion, elle doit être disponible, accessible, acceptable et adaptable pour tous.

Cette approche de l'éducation fondée sur les droits comprend trois dimensions différentes tout en étant étroitement liées :

- *Le droit à l'éducation* : l'éducation doit être dispensée à tous sans discrimination.
- *Les droits au sein du système éducatif* : les droits des apprenants devraient être respectés au sein de l'environnement de l'apprentissage et mis en évidence dans les programmes d'études, matériels et méthodologies.
- *Les droits au travers de l'éducation* : les valeurs démocratiques et le respect des droits de l'homme devraient être valorisés.

Ces trois dimensions constituent des aspects également fondamentaux du concept de l'éducation pour l'inclusion, permettant d'envisager une scolarisation fondée sur les droits de l'homme où la diversité est respectée, valorisée et utilisée de manière à avantager tout le monde.

L'impératif de respect des droits de l'homme sur lequel repose cette approche signifie qu'une importance particulière est accordée aux causes premières de la discrimination, des inégalités et de l'exclusion dont sont l'objet les groupes vulnérables et marginalisés. Ces groupes, dont le contexte varie, comprennent entre autres les femmes et les filles, les minorités ethniques, les apprenants présentant des handicaps et les populations autochtones. Faire disparaître pour tous les apprenants les obstacles à la participation et à l'apprentissage constitue un élément essentiel du concept de l'éducation pour l'inclusion ; par conséquent, l'application d'une approche fondée sur les droits de l'homme devient fondamentale pour la mise en place durable d'un système éducatif visant l'inclusion.

L'objectif numéro 6 de l'EPT stipule clairement qu'il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects. Pour cela, il faut se préoccuper fortement du bien-être de l'apprenant, de la pertinence du contenu, et de l'acquisition des objectifs de la formation individuelle et sociale. Cet objectif mentionne également comme éléments essentiels la qualité des processus d'apprentissage et l'environnement de l'apprentissage. Par conséquent, pour arriver à garantir le droit à une éducation de qualité à tous les apprenants, il

faut adopter une approche générale et holistique. Ainsi, l'éducation pour l'inclusion exige que tous les aspects du système éducatif – et de chaque école – soient entièrement revus et modifiés si nous voulons parvenir réellement à une éducation de qualité pour tous.

Conséquences pour le système éducatif

L'application d'une approche de l'éducation fondée sur les droits afin de réaliser l'inclusion des apprenants exigera une réforme profonde du système scolaire, notamment la modification des garanties constitutionnelles et des politiques, des programmes d'études, des systèmes de formation des enseignants, des matériels pédagogiques, des environnements d'apprentissage, des méthodologies, de l'attribution des ressources, etc. Mais avant tout, il faudra changer les attitudes de tous dans l'ensemble du système, afin d'accueillir favorablement la diversité et les différences et de les considérer comme des possibilités plutôt que comme des problèmes.

L'éducation pour l'inclusion peut s'interpréter comme un processus continu, dans un système éducatif en constante évolution, orienté principalement sur ceux qui sont actuellement exclus de la scolarisation comme sur ceux qui sont scolarisés mais qui n'apprennent pas. En adoptant cette approche pour mettre en place un système propice à l'éducation pour l'inclusion, le processus se concentre sur ceux qui sont les plus marginalisés et vulnérables, et donc identifie ceux qui sont toujours en situation d'exclusion. Cela amène aussi à l'identification des causes profondes de l'exclusion et contribue à compenser les relations inégales de pouvoir découlant de facteurs tels que la pauvreté et l'injustice sociale. L'État et le système éducatif devront se pencher sur les groupes marginalisés qui sont confrontés à des obstacles pour accéder à l'éducation et au sein même de l'éducation, de manière à donner aux exclus les moyens d'opérer des changements significatifs dans leurs vies, et de devenir les protagonistes du changement dans leur propre vie.

L'application d'une approche de l'éducation fondée sur les droits, afin de mettre en œuvre les pratiques de l'éducation pour l'inclusion, exige la mise au point d'un modèle complet qui traite de tous les aspects et de tous les niveaux du système éducatif. La problématique de la disponibilité, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité ne concerne pas seulement l'enseignement primaire. Elle est tout aussi importante pour ce qui concerne la protection et l'éducation de la petite enfance, ainsi que l'enseignement secondaire et supérieur. De plus, il est indispensable d'appliquer cette approche à l'offre non traditionnelle et non formelle de l'éducation, en s'assurant que, pour tous les apprenants, toutes les formes d'éducation reposent sur les principes de la non-discrimination et de l'inclusion.

Formulation de la politique

L'élaboration des politiques éducatives fondées sur les principes ci-dessus est essentielle pour la réalisation de chaque objectif de l'EPT. Des environnements politiques, économiques et culturels favorables sont absolument essentiels pour accompagner la mise en œuvre des pratiques de l'éducation pour l'inclusion et fondées sur les droits de l'homme. Pour atteindre les exclus, il faudra adopter des politiques qui s'attaquent à la discrimination et aux inégalités dans tous les aspects du système éducatif. De surcroît, il faudra que ces politiques encouragent les pratiques d'apprentissage visant à l'inclusion dans tous les environnements d'apprentissage en soutenant les programmes d'études, la formation des enseignants et les pratiques de gestion qui luttent contre l'exclusion.

Développement curriculaire

Le curriculum est l'un des instruments les plus puissants dont disposent les pouvoirs publics pour orienter le contenu et la portée de l'enseignement. Par conséquent, il devrait être en harmonie avec la vie des apprenants concernés et de nature à favoriser l'inclusion afin de garantir un niveau élevé d'éducation de qualité. Les principes méthodologiques orientés vers l'apprenant et de l'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires pour réussir la mise en place des pratiques de l'éducation pour l'inclusion dans l'environnement d'apprentissage. Il faudrait garantir le respect des droits de l'homme grâce à l'éducation dans la totalité du curriculum. Enseignée de préférence comme matière et inscrite ordinairement dans toutes les autres matières, l'éducation aux droits de l'homme devrait être considérée comme un moyen de promouvoir d'autres droits de l'homme indispensables pour donner aux apprenants les moyens nécessaires pour apprendre et vivre, ainsi que d'encourager les pratiques éducatives pour l'inclusion, fondées sur les principes de la non-discrimination et de l'égalité.

Formation des enseignants

Ce sont les enseignants, les directeurs d'école et les conseillers scolaires qui jouent le rôle le plus important lorsqu'il s'agit de rendre le système éducatif davantage orienté vers l'inclusion. C'est à eux qu'incombent les tâches souvent écrasantes de la transposition des cadres, des politiques et des directives en mesures pratiques tout en préservant l'intérêt supérieur de l'enfant. La formation initiale et continue des enseignants et l'appui qui leur est nécessaire constituent des stratégies indispensables pour qu'un système éducatif fondé sur l'inclusion et les droits de l'homme puisse voir effectivement le jour. Les enseignants sont détenteurs à la fois de devoirs et de droits dans le cadre du droit à l'éducation, et il importe donc particulièrement de leur donner les moyens de contribuer à la promotion et à la protection du droit à une éducation de qualité pour tous. Une éducation pour l'inclusion n'est pas seulement, de par sa nature, adaptée à l'enfant ; elle doit aussi être adaptée aux enseignants.

Mise au point des matériels

Même si l'éducation est disponible et accessible, cela ne veut pas dire qu'elle est pertinente et de qualité acceptable. Élaborés en respectant les principes de l'égalité et de la participation, tous les matériels pédagogiques doivent être accessibles à tous les apprenants, et le contenu doit correspondre à la situation de ces derniers. Il faut que les matériels pédagogiques soient dépourvus de tout obstacle à l'apprentissage des enfants, ce qui signifie qu'ils doivent être adaptés aux besoins individuels de chaque apprenant. Pour que certains élèves puissent participer, il faudra un matériel pédagogique en Braille, alors que pour d'autres, il en faudra un dans la langue maternelle. De manière à éviter aux apprenants d'être exclus de l'apprentissage dispensé par le système éducatif et à supprimer les obstacles discriminatoires, il est indispensable, tout au long de la mise en place d'un système d'éducation orienté vers l'inclusion, d'adopter une approche fondée sur les droits lors de la conception et de la mise en place des matériels pédagogiques.

Attitudes, méthodes didactiques et pédagogies

La mise en place d'un système d'éducation pour l'inclusion exige avant tout un déplacement du paradigme vers des méthodologies et des pédagogies davantage orientées vers l'apprenant et vers l'inclusion, et fondées sur les principes de non-discrimination, d'égalité et

de l'intérêt supérieur de l'enfant. Les enseignants sont les principaux protagonistes de ce changement orienté vers l'inclusion et la non-discrimination, et il est nécessaire de leur donner les moyens de pouvoir véritablement lever les obstacles qui se dressent lors de l'accès à l'apprentissage et pendant son déroulement.

Création d'écoles respectueuses des droits et adaptées aux besoins de l'enfant

Une école respectueuse des droits de l'enfant et qui encourage le respect de ces droits est une école qui est adaptée aux besoins des enfants, c'est-à-dire une école qui non seulement obtient de bons résultats académiques, mais aussi accepte et protège tous les enfants, se préoccupe de leur santé, est sensible à l'égalité de sexes, et facilite la participation des apprenants eux-mêmes, de leurs familles et de leurs communautés. Pour cela, il faut bien sûr disposer du soutien efficace des enseignants et des directeurs d'établissement, mais aussi des communautés qui entourent l'école. Il faut que tous soient aptes et disposés à garantir l'inclusion dans la salle de classe et lors de la formation non seulement de leurs enfants – pas uniquement l'enfant « moyen » – mais aussi des autres enfants présentant des caractéristiques différentes, découlant de leur sexe, de leur condition sociale et économique, de leur langue, de leur appartenance ethnique ou de leurs compétences/déficiences, etc.

Principales questions et préoccupations

Est-il vraiment possible que les systèmes éducatifs non orientés vers l'inclusion soient dépourvus de discrimination et d'inégalités ?

L'application d'une approche fondée sur les droits de l'homme peut-elle transformer un système éducatif, et individuellement les écoles, afin de les orienter davantage vers l'inclusion en les amenant à corriger les raisons profondes de l'exclusion ? Peut-elle transformer également les relations entre enseignants et apprenants dans la classe et l'école ?

Est-ce que le droit à l'éducation, les droits de l'homme dans le système éducatif et leur respect grâce à l'éducation peuvent être garantis universellement sans que soient levés les obstacles nuisant à l'accès à l'apprentissage et à son environnement ? Les actions et les mécanismes compensatoires sont-ils suffisants, ou bien la seule solution durable consiste-t-elle à s'attaquer aux causes profondes de l'exclusion ?

Conclusion

Une approche holistique de la réforme éducative est l'unique solution durable pour parvenir à un système éducatif fondé sur les droits de l'homme, dans lequel chacun a accès à une éducation de qualité, c'est-à-dire un système scolaire – et des écoles – fondés sur les principes de non-discrimination et d'inclusion.