

UTILISER UNIQUEMENT DANS LES ATELIERS

DOCUMENT DE TRAVAIL

**CONTRIBUTIONS VOLONTAIRES DES ORGANISATIONS
POUR L'EDUCATION INCLUSIVE**

Genève, 24 octobre 2008

TABLE DES MATIÈRES

I. L'éducation pour l'inclusion : approches, orientations et contenu

1. **L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir : une refutation**
de Marc Watkins et Otgon Sarantsetseg (Open Society Institute) 2

II. L'éducation pour l'inclusion : politiques du secteur public

1. **Éducation inclusive – de la pratique a la politique**
de Tatjana Stojic (Open Society Institute) 17
2. **Égalite d'accès a une education de qualite pour les roms**
de Miriam Anati et Christina MacDonald (Open Society Institute) 28
3. **Participation parentale dans la vie scolaire : perceptions des directeurs d'établissement**
de Daniel Pop (Open Society Institute) 45
et Steve Powell (ProMente social research)

III. L'éducation inclusive – de la pratique a la politique: systems, links and transitions

IV. Soutenir l'éducation inclusive :

1. **Le Programme d'éducation des Roms de FISOM en tant que Pratique d'éducation inclusive¹**
de Suzana Pecakovska et Spomenka Lazarevska (Open Society Institute) 61

¹ Document préparé par Suzana Pecakovska et Spomenka Lazarevska, Open Society Institute, Macédoine.

I. L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION : LA VOIE DE L'AVENIR : UNE REFUTATION²

Le présent essai se compose de trois parties. La section I constitue une critique de « L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » (ED/BIE/CONFINTED 48/4) ; la section II s'intitule « Éducation pour tous : suggestions pour un plan d'action international » et la section III aborde le projet Options Project en Mongolie au profit des enfants et des adultes sourds et malentendants. Cet essai est écrit dans l'esprit de « *construire ensemble de nouvelles perspectives, basées sur une analyse honnête et lucide des situations, sur les échanges et le partage des expériences et sur la volonté commune de construire un monde meilleur (...) dans la perspective de susciter des débats intéressants* ». (ED 48/4 page 4)

Section I - Pour commencer, que signifie le mot « inclusion » ?

D'après les principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion, celle-ci est considérée comme « *un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif en général d'éduquer tous les enfants. [...] L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. Loin d'être une question marginale, à savoir : comment intégrer certains apprenants dans l'enseignement général, la démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher à transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème* ». (Principes directeurs pour l'inclusion, ED/BIE 48/4, page 8).

Nous parlons bien plus ici que de la simple dispense d'une éducation de base aux plus de « 77 millions d'enfants...non scolarisés et aux plus de 781 millions d'adultes privés d'enseignement... 97 % des adultes handicapés [qui] sont dépourvus des compétences de base en lecture et écriture ». (ED 48/4, page 4)

Il est clair que le mouvement en faveur de l'inclusion a débuté dans le « monde » de l'éducation spéciale, qui, d'un point de vue historique, n'inclut pas des thèmes tels que le sexe et l'ethnicité (bien qu'il se puisse dans certains cas que ces différences et d'autres différences liées à « l'éducation non spéciale » aient sans le vouloir joué un rôle) : « *le concept d'inclusion tel que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale* » (Principes directeurs pour l'inclusion, page 9 du ED 48/4). En d'autres mots, le mouvement visant à l'amélioration des opportunités éducatives pour les « enfants handicapés » (quelle que soit la définition de

² Document préparé par Marc Watkins et Otgon Sarantsetseg, Open Society Institute, Grande Bretagne.

ce terme) s'est transformé en un mouvement visant à inclure tous les enfants exclus et « invisibles » de ce monde. Il va cependant encore au-delà en incluant ces enfants qui sont déjà scolarisés mais en échec scolaire : « À des degrés divers, ce sont enfin, même dans les systèmes les plus performants et les plus développés, tous ces enfants et ces jeunes pour qui l'enseignement et l'apprentissage **ne répondent pas à leurs besoins et leurs aspirations et n'ont, de ce fait, pas vraiment de sens pour leur vie** » (ED 48/4 page 10, texte en caractères gras dans l'original).

Cependant, chose plus importante, l'inclusion comprend le système éducatif lui-même : « *C'est le système éducatif lui-même et ses fondements qui doivent être réexaminés, remis en cause et modifiés* ». (ED48/4 page 10, italiques ajoutées).

En conséquence, l'inclusion concerne les enfants qui ne sont pas scolarisés, les enfants scolarisés dont les besoins ne sont pas satisfaits, les enseignants, le système juridique, la culture, le « système éducatif lui-même » et, pour améliorer les opportunités pour les exclus, toutes ces questions doivent être abordées : D'un point de vue politique, cela signifie qu'il faut adopter une perspective holistique pour changer et réformer la manière dont les systèmes éducatifs font face à l'exclusion. Cela implique une approche multi-sectorielle ou systémique de l'éducation et la mise en place de stratégies cohérentes pour assurer un changement durable à trois niveaux clés : (a) la politique et la législation ; (b) les attitudes au sein de la société et des communautés et (c) les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la gestion et l'évaluation. Il s'agit d'une stratégie globale, destinée à prendre en compte de manière inter-reliée des sources d'exclusion autrefois compartimentées telles que la pauvreté, la marginalisation sociale et culturelle, la discrimination fondée sur le sexe, l'origine linguistique ou ethnique, les handicaps et le VIH et sida. (ED 48/4, page 12)

Ce n'est que grâce à une réforme de l'école que les exclus seront intégrés : « Face aux limites des politiques de ségrégation (éducation spéciale) et aux difficultés de mise en œuvre des politiques d'intégration, « *en amorçant une nouvelle réflexion, on en est venu à redéfinir le concept de 'besoins spéciaux'*. Il découle de cette conception que les chances de progrès sont plus importantes si nous reconnaissons que les difficultés auxquelles se heurtent les élèves résultent de l'organisation actuelle des établissements scolaires et de la rigidité des méthodes d'enseignement. D'aucuns ont fait valoir qu'il fallait réformer l'école et améliorer la pédagogie afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves en considérant les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre mais comme des possibilités d'enrichissement à l'apprentissage ». [Principes directeurs pour l'inclusion]. L'on se trouve ici au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire « changement de paradigme » que nécessite l'éducation pour l'inclusion : la **diversité des élèves**, qui a toujours existé, est encore considérée, la plupart du temps, comme un problème, alors que l'éducation pour l'inclusion requiert, comme préalable, que l'on reconnaisse positivement cette diversité, comme une richesse et non pas comme une entrave au « bon » fonctionnement des écoles et des classes ». (ED 48/4, page 11, en caractères gras dans l'original).

Je ne nie pas le fait que les écoles sont trop rigides ni même que certains des fondements d'après lesquels elles fonctionnent perpétuent l'exclusion. Comme le/les

auteur(s) du document 48/4 le dise(nt) : « Partout dans le monde, les systèmes éducatifs semblent souvent continuer à fonctionner sur la base de « représentations » ou de « croyances » héritées du passé ou même sur un certain nombre de « mythes » (comme celui de l'« élève moyen » ou du caractère naturel et normal de l'échec scolaire ou encore sur l'idée – souvent inconsciente – que ce n'est pas l'école qui est faite pour l'enfant mais l'inverse et que, par conséquent, ce que l'on demande en priorité à un élève, c'est de s'adapter coûte que coûte au système ». (ED 48/4, page 11)

Ayant travaillé dans des classes normales et spéciales aux États-Unis et en Mongolie pendant plus de 40 ans, je conviens qu'il y a beaucoup de choses à améliorer dans les écoles du monde entier. Je conviens que l'éducation est un indicateur important de l'état d'une société. Je conviens que l'exclusion « *d'une participation significative à la vie économique, sociale, politique et culturelle de la collectivité est l'un des plus graves problèmes auxquels soient confrontés les individus dans la société contemporaine* ». (ED48/4, pages 6 et 7)

C'est l'idée de *lier la restructuration des systèmes éducatifs et l'amélioration des opportunités pour les exclus* que je mets en doute. C'est l'idée que les « chances de progrès sont plus importantes » en cas de restructuration de l'école. C'est l'idée que la restructuration de l'école doit *précéder* une meilleure participation des exclus car c'est la structure même des écoles qui empêche les exclus d'être inclus. C'est l'idée qu'une approche « holistique » doit être adoptée, une approche qui défend « une stratégie globale, destinée à prendre en compte de manière inter-reliée des sources d'exclusion autrefois compartimentées » (ED 48/4, page 12)

Je soutiens que le changement de l'attention portée sur les incapacités puis sur l'exclusion puis sur la restructuration de l'école ne constitue qu'une diversion. Une diversion par rapport à la dispense d'une éducation la meilleure possible aux enfants handicapés. Une diversion par rapport à la dispense d'une éducation de base aux 20 % de la population mondiale qui ne sont pas scolarisés ou qui sont analphabètes. Une diversion encore par rapport à la réforme de l'école car elle décide à l'avance de l'évolution *exacte* des écoles, ce qui est illogique et va à l'encontre du but recherché.

Au vu de la lenteur des genres de réformes pouvant être classifiées sous la rubrique générale « centrées sur les enfants », même dans les pays développés, stipuler que ces réformes sont nécessaires afin que l'inclusion ait lieu est susceptible de déboucher sur des décennies supplémentaires d'exclusion et, peut-être, d'inciter les réformateurs à se pencher davantage sur la restructuration plutôt que sur l'éducation des exclus. L'approche recommandée par le document ED 48/4 consiste à se concentrer sur les « sources inter-reliées de l'exclusion » plutôt que sur les exclus eux-mêmes ; mais si nous attendons que les écoles « considèrent les différences individuelles non pas comme des problèmes à résoudre mais comme des possibilités d'enrichissement à l'apprentissage », il se pourrait bien que notre attente soit très longue. De plus, le terme « différences individuelles » n'est pas, du moins pour moi, un terme clair. En d'autres mots, il existe toutes sortes de différences : intellectuelles, cognitives, psychosociales, physiques, ethniques, économiques, sexuelles pour n'en nommer que quelques-unes, et le fait de stipuler *a priori* que *toutes* ces différences doivent être considérées comme « des

opportunités d'enrichissement à l'apprentissage » ne fait que nier la réalité de l'expérience d'apprentissage/d'enseignement qui accepte les concepts de « différences » et de « problèmes » comme étant des éléments importants de la maturation des enfants.

Il est plus important de se demander : qu'espérons-nous accomplir ? Essayons-nous d'améliorer l'éducation au profit des enfants décrits comme atteints d'un handicap ? Cherchons-nous à dispenser des services d'enseignement de base aux enfants invisibles ? Essayons-nous d'apprendre à lire et à écrire au 1 milliard de personnes dans le monde qui sont analphabètes ? Ou essayons-nous de restructurer les écoles ?

L'argument fondamental de ce document ED 48/ 4 consiste à dire qu'afin que les exclus soient inclus, qu'afin que les enfants handicapés soient éduqués aux côtés de tous leurs camarades, il faut faire une réforme profonde et spécifique des écoles. En conséquence, les ministères réunis ici devraient se concentrer sur la réforme des écoles de manière à ce que tous les enfants exclus soient inclus. Je pense que cette approche est malavisée.

L'argument le plus fondamental contre l'idée selon laquelle les écoles doivent subir une restructuration au profit de l'inclusion avant que l'inclusion ait une chance de succès est que, du moins dans nombre de pays développés, l'inclusion et l'intégration dans le cycle scolaire normal ont déjà englobé beaucoup d'enfants handicapés dans les écoles traditionnelles (bien que parfois dans des écoles rigides et peu flexibles et, il faut l'avouer, pas autant dans des classes normales que ne le souhaiteraient les défenseurs de la pleine inclusion). Il existe nombre d'exemples d'écoles traditionnelles qui ont réalisé de grands progrès en matière d'intégration des enfants exclus.

48/4 soutient que la cause de l'exclusion réside dans les écoles non inclusives car, de par leur nature même, elles excluent ceux qui ne s'adaptent pas. Pour utiliser les propres termes du document : « ...l'idée – souvent inconsciente – que ce n'est pas l'école qui est faite pour l'enfant mais l'inverse ». (Page 11)

Par conséquent, évidemment, la seule solution au problème de l'exclusion consisterait à créer des écoles inclusives. Mais les écoles non inclusives sont-elles bien *la* cause de l'exclusion ? Non. Elles ne sont que *l'une* des causes et l'argument selon lequel « D'aucuns ont fait valoir qu'il fallait réformer l'école et améliorer la pédagogie afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves » ne constitue en rien la preuve de la position selon laquelle les écoles inclusives sont le remède à l'exclusion.

Les causes de l'exclusion sont nombreuses et la structure de l'école en est une. Pour illustrer ceci, examinez la situation des filles dans les pays où leur exclusion se fonde sur des motifs religieux ou culturels. Existe-t-il quelqu'un pour soutenir sérieusement qu'il ne sera possible de progresser que lorsque les écoles « répondront de manière positive à la diversité des élèves » ? En fait, dans les années à venir, l'éducation de ces filles – si tel est le véritable objectif et *non* la restructuration des écoles – aura plus de chances d'avoir lieu dans des écoles séparées. La revendication selon laquelle les écoles doivent développer une atmosphère d'inclusion avant que l'inclusion n'ait lieu

n'est même pas logique. C'est circulaire. En outre, nombre d'exclus non handicapés (tels que les marginaux, les groupes ethniques particuliers, les délinquants juvéniles et les enfants non déclarés ou sans papier) sont confrontés au genre de résistance à la pleine inclusion qui est susceptible de rester forte, souvent pour des raisons religieuses ou culturelles, quelles que soient les circonstances scolaires. Même dans les écoles où les différences sont perçues comme des opportunités et non comme des problèmes, il est peu probable que l'inclusion ou même l'intégration de certains groupes soit susceptible d'être atteinte avant très longtemps.

Mais même si l'on accepte l'idée que les écoles exclusives et rigides sont *la* cause de l'exclusion, ou que la création d'écoles inclusives sont le remède à l'exclusion, le fait de se concentrer sur la création d'écoles inclusives n'est peut-être pas le meilleur moyen d'intégrer les exclus, au moins pour la raison que notre attention est détournée des exclus pour se porter sur les écoles elles-mêmes. Plutôt que de se concentrer sur des approches ciblées pour affecter des segments particuliers des exclus, la « restructuration pour l'inclusion » concentre son énergie sur le système éducatif même, sur la « culture de l'éducation ». Ceci survient à un moment où, par exemple aux États-Unis, nombre d'écoles sont de plus en plus portées sur des « résultats mesurables », le passage de tests et les « récompenses contre performances ». Ceci implique que le fait de lier un *type* particulier de restructuration de l'école à l'offre de meilleures opportunités pour les exclus revient peut-être à rendre encore plus ardue la tâche déjà difficile consistant à offrir ces opportunités. Les écoles et les systèmes scolaires changent de nombreuses façons et il n'est pas possible de prédire avec certitude l'évolution des écoles ou que les écoles de l'avenir seront des « écoles inclusives » conformément à la définition de ce terme dans l'ED 48/4.

En outre, pourquoi les questions concernant l'exclusion de certains enfants devraient-elles être *la* force motrice du changement des écoles ? D'autres facteurs tels que la recherche, des événements imprévisibles et autres tendances historiques ne devraient-ils pas jouer aussi un rôle dans la façon dont les écoles évoluent ? Pourquoi ce seul thème de l'exclusion (qui nous est peut-être très cher et qui l'est très certainement pour moi) serait-il *la* force motrice du changement et d'un changement dans une direction particulière ? Un exemple de ce dont je suis en train de parler est survenu récemment à l'occasion des élections en Mongolie. Une des parties à l'élection a fait campagne en faveur de l'« éducation centrée sur les enseignants » et a appelé au rejet de l'« éducation centrée sur les élèves », soutenue par de nombreuses ONG et organisations internationales, y compris l'UNESCO et l'Alliance mongole de l'éducation, dont je suis bénévole.

Autre argument avancé par 48/4 (et étroitement lié à l'argument selon lequel les écoles doivent changer pour que l'inclusion puisse réussir), celui de la nécessité qu'un « changement de paradigme » survienne. Bien que je ne sois pas sûr, je pense que les termes sont utilisés dans deux sens différents dans 48/4. En premier lieu, je pense qu'il fait référence à un changement de la façon dont les dirigeants devraient réaliser les changements : « ... des sociétés et des systèmes éducatifs marqués, comme c'est encore le cas actuellement, par de nombreuses formes d'exclusion ne sont ni admissibles ni

viables ; d'autre part, face à ces problématiques, s'il existe des réponses et des solutions qui sont du présent ou du passé, elles ne peuvent plus être celles de l'avenir et requièrent un véritable 'changement de paradigme', de conception et de vision à long terme afin d'élaborer et de mettre en œuvre de nouvelles politiques » (ED 48/4 page 4)

Plus tard, à la page 11 du 48/4 : « . . .L'on se trouve ici au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire « changement de paradigme » que nécessite l'éducation pour l'inclusion : la **diversité des élèves**, qui a toujours existé, est encore considérée, la plupart du temps, comme un problème, alors que l'éducation pour l'inclusion requiert, comme préalable, que l'on reconnaisse positivement cette diversité, comme une richesse et non pas comme une entrave au « bon » fonctionnement des écoles et des classes ».

Il est à noter que le terme « changement de paradigme » a été pour la première fois employé par le philosophe Thomas Kuhn dans *La Structure des révolutions scientifiques*. Voici ce qu'il y dit : « *Parce qu'elle exige sur une grande échelle une négation du paradigme et des changements majeurs dans les problèmes et les techniques de la science normale, l'émergence de nouvelles théories est généralement précédée par une période de grande insécurité pour les scientifiques. Comme l'on peut s'y attendre, cette insécurité est générée par l'échec persistant de la science normale à résoudre les énigmes comme elle se doit. L'échec de règles existantes est le prélude pour la recherche de nouvelles règles* ».

Au départ, le terme, comme il l'utilisait, ne s'appliquait qu'aux sciences naturelles et non aux sciences humaines ou aux sciences sociales, bien qu'il ait été fréquemment utilisé dans ce contexte depuis la première fois où il a été employé et souvent mal appliqué. La revendication selon laquelle un changement de paradigme doit survenir afin que la restructuration ait lieu avant que l'inclusion ne puisse être atteinte ne fait que compliquer les choses. En outre, nous sommes bien en droit de nous demander si un changement de paradigme, à savoir une reconceptualisation de la façon dont nous examinons et abordons le « problème » de l'exclusion et de la conception des écoles, est même nécessaire aux progrès devant être réalisés. Je ne pense pas que ce soit le cas.

Ce qu'ED 48/4 manque de reconnaître c'est que les systèmes éducatifs, les enseignants, les administrateurs et les ministères de l'Éducation sont, en règle générale, animés d'une bonne volonté. Cette précision est peut-être futile mais il est utile de distinguer les éducateurs disons des banquiers, commerçants, fabricants et de leurs institutions qui ont, à juste titre, des intérêts autres que ceux de leurs clients. Ceci signifie que, en règle générale, toutes les personnes impliquées dans l'éducation, y compris celles dont la philosophie et les méthodes sont en désaccord avec les nôtres, ont à cœur ce qui est dans le meilleur intérêt des enfants. Si tel est le cas et que nous sommes éducateurs car nous souhaitons ce qu'il y a de mieux pour nos enfants et que nous ne sommes pas principalement motivés par le gain financier ou personnel, aucun changement de paradigme n'est nécessaire pour appliquer cette attention et cette inquiétude aux enfants qui n'ont pas la chance de participer pleinement à l'éducation. Il n'ait besoin que de les *étendre*.

Une autre erreur conceptuelle est faite lorsqu'on applique un terme destiné aux sciences naturelles aux sciences sociales, à savoir : un changement de paradigme survient en sciences en cas d'« échec persistant de la science normale à résoudre les énigmes comme elle se doit ». Aucun scientifique aujourd'hui n'examine sérieusement l'éther ou croit que toute matière se compose de terre, d'eau et de feu. Ces concepts ne représentent plus des explications adéquates de la réalité ; d'autres explications sont désormais acceptées mais il est probable que celles-ci soient également supplantées par de nouvelles théories. En revanche, dans le domaine des sciences sociales, les éléments à prendre en considération sont entièrement différents. D'une part, la réinterprétation fait partie intégrante des sciences sociales mais non des sciences naturelles car les changements institutionnels exigent une réinterprétation. D'autre part, dans le domaine des sciences naturelles, le sujet – le monde réel – demeure constant. Le fait de comprendre la réalité, la « résolution des énigmes » comme l'appellerait Kuhn, est la tâche principale de la science alors que les nouvelles situations qui font leur apparition dans le domaine des sciences humaines appellent à une réinterprétation qui, dans certains cas, signifie de réexaminer à nouveau des théories et méthodologies autrefois écartées.

Pour illustrer ce dont je parle, à savoir la différence entre les sciences naturelles et les sciences sociales en ce qui concerne un « changement de paradigme », je vais utiliser l'exemple de mon expérience récente d'enseignant à des enfants malentendants âgés de dix ans pendant un mois, en remplacement de leur enseignante en congé maternité. Je découvris bien vite qu'aucun d'entre eux ne lisait mieux qu'au cours préparatoire et que la méthodologie concernant les instructions pour la lecture qui était prescrite, à savoir un mélange de méthodes phoniques et intégratives, semblait leur causer de la frustration plutôt que de les aider à améliorer leur niveau. Je décidai alors d'utiliser une méthodologie qui n'est plus très prisée : la mémorisation des mots visuels à l'aide de cartes, que j'associai à des récompenses importantes. Mon raisonnement était le suivant : la phonique dépend de la capacité à entendre les sons distincts d'une langue et l'approche intégrative dépend d'un vocabulaire adapté à l'âge, choses que les élèves ne possédaient pas, et des récompenses importantes les aideraient à surmonter leur découragement face à la lecture. Les étudiants firent des progrès importants et, étant donné qu'ils n'avaient plus besoin de « prononcer » chaque mot, ils commencèrent à aimer lire, peut-être pour la première fois de leur vie. Mon argument est le suivant : dans le domaine des sciences sociales, une théorie ou une méthodologie qui a été supplantée peut continuer d'être pertinente alors que dans le domaine des sciences naturelles, ce n'est pratiquement jamais le cas.

Mais une erreur encore plus grave est effectuée en appliquant le concept de changement de paradigme à l'éducation : les personnes qui ne sont pas d'accord avec le programme recommandé dans le document ED 48/4 sont décrites comme n'ayant pas à cœur le meilleur intérêt des enfants.

« Les recherches montrent en effet que les avantages d'une éducation pour l'inclusion par rapport à une éducation spéciale sont réels. Néanmoins, les politiques d'intégration sont loin de faire l'unanimité partout, même dans les pays développés ; elles se heurtent souvent à des résistances à la fois « idéologiques » (les besoins spéciaux des enfants et

des jeunes nécessitent forcément une prise en charge par des spécialistes, en-dehors du système éducatif normal) et « corporatistes » (principalement de la part d'éducateurs spécialisés, d'institutions d'accueil, de psychologues ou bien de médecins) ». (ED 48/4 page 10)

Ne se peut-il pas que l'affirmation « les besoins spéciaux des enfants et des jeunes nécessitent **forcément** une prise en charge par des spécialistes » contienne une certaine vérité ou que certains médecins aient des raisons valables de ne pas participer à l'« approbation universelle » des politiques d'inclusion et d'intégration ? Toute opposition aux politiques d'inclusion est-elle motivée par l'intérêt personnel plutôt que celui des enfants ? Je ne pense pas que ce soit le cas et c'est aussi l'opinion du plus grand syndicat américain d'enseignants. Dans un article concernant l'inclusion et les enfants autistes, nous lisons: « Sur les 165 000 étudiants (âgés de 6 à 21 ans) atteints d'autisme et bénéficiant de services d'éducation spéciale, 89 pour cent fréquentent des écoles publiques normales. Et, sur ces étudiants scolarisés dans des écoles normales, presque un tiers passe au moins 80 % de son temps dans une salle de classe normale et la moitié au moins 40 % de son temps dans une salle de classe normale. Mais l'inclusion est-elle mieux pour ces enfants ? En quelques mots la réponse est : ça dépend.

L'hétérogénéité et la nature développementale de l'autisme rendent peu probable l'efficacité d'un même programme ou cadre éducatif spécifique pour tous les enfants ou son efficacité pour un enfant tout au long de ses études. (...) Bien qu'il soit vrai que chaque enfant autiste possède sa propre constellation de forces et de faiblesses, cette constellation présente certains éléments communs. Quel que soit leur niveau de développement, pratiquement tous les enfants autistes ont besoin d'un enseignement systématique en matière de langue et d'interaction sociale, et d'assistance afin d'utiliser les compétences nouvellement acquises dans des contextes multiples. (...) En outre, il y a des chances que ces élèves exhibent des comportements difficiles. Dans certains cas, les comportements ne sont ni graves ni fréquents et peuvent être gérés dans une salle de classe normale. Dans d'autres cas, il se peut que le comportement de l'enfant perturbe trop la classe ou soit trop dangereux pour qu'une salle de classe normale soit appropriée.

En résumé, en raison de l'hétérogénéité de ce trouble et des besoins en constante évolution des enfants autistes, il est peu probable qu'un traitement spécifique ou une stratégie d'enseignement particulière fasse son apparition comme traitement de choix de tous les enfants. Différents enfants nécessiteront différents types de traitement et niveaux de soutien à différents moments de leur vie. Lorsqu'un étudiant autiste est capable d'apprendre d'après le programme scolaire normal et de se comporter de manière appropriée, l'inclusion dans une classe normale constitue sans doute la meilleure option pour lui. Néanmoins, l'échec n'est pas une expérience positive pour un enfant, et il est impératif que les décisions concernant chaque enfant soient prises en se fondant sur des considérations sensées des besoins et capacités individuels. (Aubyn Stahmer et Laura Schreibman dans *American Educator*, Été 2006. Aubyn Stahmer est psychologue clinique et chercheuse auprès du *Child and Adolescent Services Research Center*. Laura Schreibman est un éminent professeur de psychologie, directrice du programme de recherche sur l'autisme de l'Université de Californie, à San Diego).

La déclaration résumée, « en raison de l'hétérogénéité de ce trouble... il est peu probable qu'un traitement spécifique ou une stratégie d'enseignement particulière fasse son apparition comme traitement de choix de tous les enfants » peut être appliquée à nombre d'exclus. Une approche, une solution n'est pas adaptée à tout le monde. Ce n'est pas que certains éducateurs ou défenseurs des exclus refusent le changement de paradigme. Ils ont des raisons convaincantes de contester le fait que l'inclusion est *la* réponse unique à des problèmes complexes aux facettes multiples.

Contrairement à l'/aux auteur(s) du document 48/4, je ne pense pas que l'éducation spéciale soit un pas vers une progression « inévitable » vers l'inclusion. Il est plus probable au lieu de cela qu'elle continue de faire partie intégrante de tout système éducatif qui aborde l'éducation des enfants handicapés avec professionnalisme. Nombre de ces enfants ont des besoins spéciaux en termes de logement, d'équipements et de techniques, mais, chose plus importante sans doute, ils ont besoin d'enseignants bénéficiant d'une formation spécialisée qui pourront s'avérer être leurs plus fervents défenseurs.

Même si l'on accepte l'emploi du terme « changement de paradigme » dans l'ED 48/4, ce changement doit-il nécessairement survenir avant que l'inclusion ne soit atteinte ? Je ne le pense pas. En fait, le contraire est plus probable. Les changements culturels et sociaux surviennent en règle générale *suite* à des mouvements et événements imprévus ; ils ne *précèdent* pas ces événements. Aux États-Unis par exemple, le mouvement des droits civiques avait des objectifs clairs, discrets et mesurables tels que l'intégration scolaire, la suppression des restrictions concernant les électeurs, et l'égalité d'accès aux logements publics. Suite aux progrès réalisés dans ces domaines et d'autres, un changement survint dans la culture des relations raciales aux États-Unis.

Je me souviens assez bien, en qualité de participant actif au mouvement des droits civiques américain des années 60, que nous nous concentrions sur des objectifs très discrets : des rayons partagés chez un détaillant national (Woolworth's), l'enregistrement des électeurs dans le Mississippi, l'intégration scolaire en Alabama, et non sur la création d'un « changement de paradigme » dans les esprits des gens, les systèmes de croyances ou les cultures ou sur la tentative de modifier les « mythes » qui dictaient le comportement qui créait et maintenait les structures et institutions racistes qui étaient la norme. Évidemment, nous espérions que les attitudes changeraient et exprimions cet espoir dans le cadre d'une approche non violente mais *nous n'essayions pas de changer les gens ; nous essayions de changer ce que faisaient les gens*. En ce sens, notre approche n'était pas « holistique » bien que nos objectifs le fussent.

L'approche que nous avons adoptée était celle que le philosophe Karl Popper a décrite comme « l'ingénierie sociale fragmentaire ». Il parle avec beaucoup de clarté de deux approches contradictoires au changement social que les planificateurs sociaux peuvent adopter : l'approche holistique (« utopique ») et l'approche fragmentaire. Je soutiens que l'ED 48/4 approuve l'approche « utopique » et je suis tout à fait d'accord avec Popper que cette approche est condamnée à l'échec alors que la conception

fragmentaire des sciences sociales est plus efficace, plus « scientifique » et, dans le cas présent, plus susceptible d'entraîner des changements importants dans la vie des exclus.

Voici un extrait plutôt long (bien qu'expurgé) de l'Ingénierie sociale fragmentaire que Popper a écrit en 1944. Je l'ai inclus ici car je pense qu'il énonce bien plus efficacement que moi ce qui pêche dans l'approche de l'ED 48/4 en dépit de la noblesse de ses intentions : L'approche caractéristique de l'ingénieur sociale fragmentaire est la suivante. Même s'il est susceptible de chérir certains idéaux qui concernent la société « dans son ensemble », son bien-être général par exemple, il ne croit pas en la méthode consistant en sa reconception dans son ensemble. Quelles que soient ses fins, il essaie d'y parvenir en effectuant de petits ajustements et réajustements pouvant être constamment améliorés. Ses objectifs peuvent être aussi divers que, par exemple, l'accumulation de richesses ou de pouvoir par certains individus ou par certains groupes ; la distribution des richesses et du pouvoir ; ou la protection de certains droits de groupes ou individus particuliers, etc. (...) À l'instar de Socrate, l'ingénieur social fragmentaire sait qu'il ne sait que peu de choses. Il sait que nous tirons des leçons de nos erreurs. En conséquence, il fait son chemin pas à pas, comparant prudemment les résultats escomptés aux résultats obtenus, sans cesse à l'affût des conséquences indésirables et inévitables de toute réforme. Il évitera d'entreprendre des réformes d'une complexité et d'une portée qui l'empêcheront d'en démêler les causes et effets et de savoir ce qu'il est véritablement en train de faire.

Un tel « bricolage fragmentaire » ne sied pas bien au tempérament politique de nombre d'activistes. Leur programme, qui a lui aussi été décrit comme relevant de l'« ingénierie sociale », peut être appelé « ingénierie holistique » ou « utopique ». Contrairement à l'ingénierie sociale fragmentaire, l'ingénierie holistique ou utopique (...) vise à remodeler « l'ensemble de la société » conformément à un plan ou projet défini (...). Une des différences entre l'approche utopique ou holistique et l'approche fragmentaire peut par conséquent être énoncée de la façon suivante : alors que l'ingénieur fragmentaire peut aborder le problème avec un esprit ouvert eut égard à la portée de la réforme, l'ingénieur holistique n'est pas en position de le faire car il a décidé au préalable qu'une reconstruction complète était possible et nécessaire. Les conséquences de ce fait sont considérables. Il prévient l'Utopien contre certaines hypothèses sociologiques qui stipulent des limites au contrôle institutionnel ; par exemple (...) le facteur humain (...). Le problème politique consiste par conséquent à *organiser les impulsions humaines* de sorte que leur énergie soit canalisée vers les bons points stratégiques et guide tout le processus de développement dans la direction souhaitée. (...) [L'ingénierie sociale fragmentaire] peut être utilisée, de manière plus spécifique, afin de chercher et de lutter contre les fléaux les plus graves et les plus pressants de la société plutôt que de chercher et combattre en faveur d'un bien final (comme les ingénieurs holistiques ont tendance à le faire). Mais un combat systématique contre des maux prédéfinis, contre des formes concrètes d'injustice ou d'exploitation et des souffrances évitables comme la pauvreté ou le chômage est une chose tout à fait différente de toute tentative de réaliser un projet lointain de société idéale. Le succès ou l'échec sont plus facilement jugés, et il n'existe aucune raison inhérente pour laquelle cette méthode devrait mener à une accumulation de pouvoir ou à la suppression des

critiques. De plus, un tel combat contre des maux et des dangers concrets a plus de chances de susciter le soutien d'une grande majorité que le combat en faveur de la mise en place d'une utopie, même si elle semble idéale à ses auteurs ». (Popper : *Sélections*, pages 309 – 317)³

Dans la section suivante, je développerai un argument en faveur d'une approche très différente aux besoins des enfants handicapés, des exclus et des 25 % de la population mondiale qui sont analphabètes ou non scolarisés bien qu'en âge de l'être.

Section II

Pour commencer, il est important de clairement définir le problème. Je ne pense pas que les « écoles non inclusives » soient le problème. Je pense plutôt que ce sont l'une des causes du problème et que la restructuration des écoles est *une* solution. Je ne pense pas que les enseignants soient le problème. Ils n'ont pas à abandonner la logique du « moi et ma classe » au profit de « nous et notre école » (ED 48/4, page 13) pour que la situation des exclus s'améliore. Les enseignants et les écoles ne sont pas le problème. Les problèmes sont : (1) l'exclusion des enfants de l'éducation et (2) l'analphabétisme des adultes (J'inclus le combat contre l'analphabétisme des adultes comme élément intégral de tout programme d'amélioration de l'éducation destinée aux exclus, au moins pour la raison que les adultes analphabètes d'aujourd'hui ne sont autres que les enfants exclus d'hier).

En outre, chacun de ces problèmes (exclusion et analphabétisme) devrait être délimité de manière aussi claire que possible. Il *existe* des différences importantes parmi les exclus et les adultes qui sont analphabètes. Je pense par exemple qu'il est très utile de faire la différence entre les enfants qui ont des « besoins spéciaux » et les enfants « invisibles » (même si, dans nombre de cas, ce sont les mêmes enfants), et de distinguer les différents « besoins spéciaux ». En outre, les différences parmi les étudiants ne doivent pas nécessairement être considérées comme des « opportunités » comme l'affirme le document 48/4. Ce sont des « responsabilités » au même titre que les inclus sont des responsabilités.

Les problèmes de l'exclusion et de l'analphabétisme et l'approche à l'exclusion et l'analphabétisme n'ont pas besoin d'être « *une stratégie globale, destinée à prendre en compte de manière inter-reliée des sources d'exclusion autrefois compartimentées telles que la pauvreté, la marginalisation sociale et culturelle, la discrimination fondée sur le sexe, l'origine linguistique ou ethnique, les handicaps et le VIH et sida* ». (ED 48/4, page 12). Au contraire, l'exclusion de ces enfants et des autres enfants et l'analphabétisme seront maîtrisés plus efficacement grâce à l'adoption d'une approche ciblée ou fragmentaire.

J'espère que le lecteur ne pense pas que je complique les choses plus qu'elles n'ont besoin de l'être. Je pense qu'en clarifiant les problèmes ou les questions, nous aurons plus de chances de mettre au point des réponses efficaces. Les problèmes sont complexes et les réponses ont besoin d'être nuancées, adaptées au contexte

³ *Translator's own translation.*

géographique, humaines et réalistes. Comme l'écrivain américain H.L. Mencken le disait, « *il existe pour chaque problème complexe, une solution claire, directe et fausse* ».

Mais *comment* les ministres de l'Éducation devraient-ils agir ? Que devraient-ils faire ? La réponse est qu'ils devraient se concentrer sur les activités qui déboucheront sur la scolarisation de davantage d'exclus et permettront d'atteindre un plus grand nombre d'adultes analphabètes et de leur apprendre à lire et à écrire. Cela semble peut-être évident mais cela nous recentre sur le problème, à savoir les enfants et les adultes qui ont été exclus, plutôt que les écoles, et, ce faisant, nous encourage à inventer des politiques et des projets qui ciblent des circonscriptions et endroits spécifiques.

J'aimerais également offrir une mesure claire des progrès réalisés plutôt que « *C'est le système éducatif lui-même et ses fondements qui doivent être réexaminés, remis en cause et modifiés* » (ED 48/4, page 10), et cette mesure serait la suivante : le nombre d'adultes et d'enfants exclus bénéficiant pour la première fois de services scolaires ou retournant à l'école. De plus, je pense que nous devrions faire la différence entre les pays développés et ceux en voie de développement lorsque nous nous efforçons de trouver le moyen approprié de *faire* le plus possible *pour* le plus de personnes possible.

Voici certains moyens d'établir des objectifs :

1. S'engager à éliminer l'analphabétisme des adultes à l'échelle mondiale d'ici une date spécifique.
2. S'engager à offrir au moins un niveau scolaire de base à tous les enfants d'ici une certaine date.
3. S'engager à dispenser le meilleur enseignement possible à tous les enfants handicapés dans le monde et à augmenter de manière considérable le nombre d'enfants exclus et handicapés scolarisés dans des écoles et des classes normales.

Comme le savent bien les leaders de l'éducation, il existe une différence entre la mise en place d'objectifs et la mise au point de programmes pour remplir ces objectifs. Le document ED48/4 suggère d'adopter : « *une perspective holistique pour changer et réformer la manière dont les systèmes éducatifs font face à l'exclusion [qui] implique une approche multi-sectorielle ou systémique de l'éducation et la mise en place de stratégies cohérentes pour assurer un changement durable (. . .)* ». Je suggère une approche très différente, comparable peut-être à celle adoptée à l'échelle internationale pour éradiquer la polio.

L'Initiative mondiale pour l'éradication de la poliomyélite a débuté en 1988 lorsqu'environ 1 000 enfants par jour étaient contaminés. Menée par l'Organisation mondiale de la santé, Rotary International, les US Centers for Disease Control and Prevention (Centres américains de contrôle et de prévention des maladies) et l'UNICEF, cette initiative a éradiqué la polio dans plus de 99 % des régions du monde et s'attend à ce que cette éradication soit totale au moment où cette conférence a lieu à Genève. Aujourd'hui, la poliomyélite à virus sauvage n'existe qu'en Inde, au Nigeria, au Pakistan

et en Afghanistan (elle vient même récemment d'être éradiquée de la Somalie dévastée par la guerre).

Comment la polio a-t-elle été éradiquée ? Grâce à la coordination internationale et au financement, au volontarisme et aux initiatives locales (plus d'1 milliard de \$, un million de bénévoles du Rotary, deux milliards de vaccinations, 125 pays impliqués). Grâce à des objectifs clairs et des activités ciblées, telles que les Journées de vaccination, et grâce à la persévérance. Les systèmes de croyances, la pauvreté, le racisme et même la guerre, qui contribuaient tous à la propagation de la polio, ne furent pas ciblées. Le but quant à lui était constant : l'éradication de la polio grâce à un programme de vaccinations universel.

L'Initiative mondiale pour l'éradication de la poliomyélite montre qu'une approche ciblée peut être mise au point et mise en œuvre, évaluée et peaufinée, et qu'elle peut être couronnée d'un grand succès sans pour autant devoir changer les conditions dans lesquelles le problème existe. L'OMS, Rotary International, et l'UNICEF n'ont pas essayé de mettre fin à la guerre en Somalie ni d'éliminer la pauvreté en Afrique subsaharienne. Ils se sont concentrés sur la vaccination des enfants en vue de prévenir la polio. C'est une approche similaire qui je pense pourrait avoir un impact important sur la vie des enfants non scolarisés, une éducation appropriée, le fait de fréquenter une école ou classe spéciale, une école ou classe normale. L'accent devrait être mis sur l'amélioration marquée de la vie des exclus, ce qui impliquera sans aucun doute des résultats, méthodes et objectifs très variés.

Que peuvent donc faire les ministres de l'Éducation afin d'améliorer les opportunités éducatives des exclus ? Dans le monde développé, la grande majorité des enfants handicapés bénéficie d'une éducation et le taux d'analphabétisme est minime, alors que dans la plupart des pays en voie de développement, c'est le contraire qui est vrai. Dans la plupart du monde développé et dans certains endroits du monde en voie de développement, l'amélioration des services destinés aux enfants handicapés et non le commencement de ces services constitue le problème, et l'importance de facteurs d'exclusion divers tels que le racisme, le sexisme, le travail des enfants et la pauvreté varie fortement d'un pays à l'autre. Bien que je ne croie pas que la meilleure et la seule façon d'améliorer l'expérience éducative des enfants exclus dans le monde développé et dans celui en voie de développement consiste nécessairement à réorganiser les écoles d'une manière particulière, je suis d'accord que davantage d'enfants handicapés devraient être scolarisés dans les mêmes classes que les enfants non handicapés et que davantage d'exclus devraient également être dans ces classes. La question reste la même : Quelle est la meilleure façon de faire en sorte qu'ils entrent dans ces classes ? 48/4 suggère qu'il faut restructurer les écoles, rééduquer les enseignants, de manière à ce que les « différences soient perçues comme des opportunités et non comme des problèmes ».

Il existe toutefois une méthode plus directe de créer des écoles et de former des enseignants prêts et capables d'accueillir tous les enfants à l'exception des enfants trop vulnérables ou perturbateurs dans des classes normales. Cette méthode consiste à limiter

les effectifs à 12-15 enfants par classe, doublant, triplant ou même quadruplant ainsi le nombre de classes de sorte que si chaque classe acceptait un ou deux élèves qui étaient autrefois exclus, les enseignants seraient capables d'assumer ce qui ressembleraient très probablement à des responsabilités supplémentaires, voire nouvelles. Afin d'améliorer davantage la capacité de l'enseignant à offrir une attention appropriée et personnalisée à chaque étudiant, il faudrait aussi veiller à attribuer une assistante à chaque enseignant. Le fait que les gens les plus riches envoient leurs enfants dans des écoles ayant des classes à faible effectif montre bien que la taille des classes est d'une importance considérable en matière de dispense du meilleur enseignement possible. Pourquoi le font-ils ? parce qu'ils peuvent se le permettre.

Les ministres de l'Éducation peuvent encourager l'intégration et l'inclusion en s'impliquant personnellement. Par exemple, pourquoi ne pas vous rendre directement dans une école pour travailler avec le personnel à la mise au point d'un plan visant à scolariser davantage d'exclus dans cette école ? Informez le personnel que le ministère de l'Éducation, l'école du quartier et les enseignants sont obligés de par la loi (si tel est le cas dans votre pays) d'éduquer tous les enfants. Reconnaissez que la dispense de services aux exclus peut stimuler les enseignants et leurs méthodes. Faites des compromis, négociez mais avant tout MOTIVEZ. Le fait de s'impliquer personnellement encouragera les écoles et les enseignants dans tout le pays à aider les exclus et cela fera de vous un leader bien plus efficace car vous saurez d'expérience l'éventail de problèmes que cela implique.

Travaillez avec les pays et organisations par le biais de l'UNESCO afin de développer une campagne internationale similaire à celle pour l'initiative sur la polio. Envoyez les enseignants sur le terrain pour apprendre aux adultes à lire et à écrire (et faire vous-même ce type de travail afin de servir d'inspiration aux autres qui suivront votre exemple). Mettez au point un programme d'alphabétisation national pouvant être diffusé à la télévision (et enseigner certaines des leçons de ce programme). Soutenez les défenseurs des exclus (même si et tout particulièrement si ils contestent les politiques en matière d'éducation). Offrez des encouragements afin que les écoles aident les exclus. Anticipez les conséquences non souhaitées. Tirez des leçons de vos échecs comme de vos erreurs.

Dans la conclusion de cet article, j'aimerais décrire l'Options Program, destiné aux enfants, aux jeunes et aux adultes sourds et malentendants de Mongolie.

Section III

La première année de l'Options Program fut un succès. Nous avons convoqué une convention nationale pour les sourds (une première en Mongolie), mis au point un programme scolaire pour les écoles et les collèges, soutenu l'ouverture de la première maternelle pour les enfants sourds, apporté des changements à l'octroi des diplômes aux enseignants, sensibilisé l'opinion publique via la diffusion nationale de programmes instructifs, publié et distribué à grande échelle des documents instructifs destinés aux enfants et aux familles, mis sur pied un centre de formation, un centre Internet gratuit et un centre de services ruraux. Plus de 1 000 enfants et adultes ont bénéficié d'une

formation et d'un enseignement dans des matières aussi variées que la langue des signes mongolienne et l'informatique. Nous étions prêts à continuer ainsi jusqu'au jour où nous avons organisé un atelier de deux jours destiné aux parents dans notre centre éducatif rural. Le dernier jour, nous leur avons posé la question suivante : « si vous étiez ministre de l'Éducation et que votre enfant était sourd, que feriez-vous pour aider votre enfant ? » La réponse fut unanime : « j'ouvrierais une classe spéciale pour les enfants sourds et malentendants ».

Nous fondant sur cette expérience, nous avons débuté une nouvelle phase de l'Options Program. Nous nous concentrons sur la dispense de services aussi rapide que possible à autant d'enfants que possible à travers tout le pays (le pays ayant la densité de population la plus faible au monde). Avant cette conférence à Genève, nous envisageons d'ouvrir cinq classes supplémentaires dans des régions rurales et de former des enseignants sourds et malentendants ainsi que des médecins locaux. Pour ce faire, nous nous rendrons dans des régions isolées, travaillerons avec des écoles et enseignants locaux puis emmènerons les enseignants et médecins dans la capitale d'Ulaanbaatar pour leur faire suivre une formation intensive. Grâce à notre bailleur de fonds, le sous-comité d'éducation générale de l'Opens Society Institute, nous financerons les classes nouvellement établies pendant au moins un an et chercherons ensuite à obtenir des fonds supplémentaires auprès d'autres sources tout en encourageant le ministère de l'Éducation à créer des programmes destinés aux enfants sourds et malentendants et à les financer pleinement.

Nous nous sommes engagés dans ce programme car les familles auxquelles nous enseignons sont devenues nos enseignants, nos leaders. Elles nous ont rappelé l'importance de la langue dans les premières années de la vie d'un enfant. Nous nous sommes rendu compte qu'il existait une autre option que celle d'attendre que ne survienne un « changement de paradigme » ou que les enseignants, écoles et collectivités deviennent plus « inclusifs ».

Évidemment, je ne sais sur quoi déboucheront ces efforts car je ne sais pas plus que le/les auteur(s) de *L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* ce que nous réserve l'avenir (bien que lui/eux semble(nt) penser le savoir). Cependant, ce dont je suis presque certain, c'est qu'un nombre incalculable d'enfants amélioreront leurs compétences linguistiques, recevront des aides auditives le cas échéant, et passeront chaque jour des moments très agréables avec leurs camarades à l'école.

En outre, je pense qu'une telle approche, l'approche de l'Initiative mondiale pour l'éradication de la poliomyélite, et certaines des suggestions que j'ai faites, ont davantage de chances de remplir la mission de l'UNESCO qui est : « . . . **de soutenir les efforts des États membres pour assurer l'éducation de tous les citoyens mais particulièrement de ceux qui sont marginalisés ou exclus du système, afin de mettre fin à leur discrimination en termes d'accès, de participation active et de réussite à tous les niveaux de l'éducation** »

(ED 48/4 page 5, caractères gras ajoutés)

II. EDUCATION INCLUSIVE – DE LA PRATIQUE A LA POLITIQUE⁴

Etant donné l'initiation du processus d'association de la Serbie à l'Union Européenne et les mouvements essentiels observés en Europe (comme la mondialisation, l'impact des technologies de l'information et de la communication, la gestion des connaissances, la nécessité d'accepter la diversité et de tolérer les différences, les objectifs de Lisbonne¹, visant à créer une société basée sur la connaissance et l'apprentissage tout au long de la vie etc.), le système d'éducation serbe devait se fixer de nouveaux objectifs afin de faire ressortir les problèmes de qualité et d'accessibilité de l'éducation.

En 2001, une réforme du système d'éducation fut donc lancée en Serbie. Elle devait fixer la structure et les lignes directrices en accord avec la direction générale du développement du système éducatif au sein de l'Union Européenne. Depuis 2004, lorsque le gouvernement de la République Serbe s'est désisté d'une réforme globale du système éducatif, certains segments du système éducatif ont pourtant, de façon sporadique et sans stratégie de développement mise en place au niveau national, ont commencé à changer, très lentement. Malheureusement, au lancement du projet *Inclusive Education – From Practice to Policy (Education Inclusive – de la Pratique à la Politique)* à la fin 2005, les aspects essentiels, tels que la pratique éducative centrée sur l'enfant, l'aspect participatif, le travail visant à assurer la qualité (normes, objectifs, résultats, évaluation, autoévaluation, développement professionnel des enseignants), la réforme du programme, la démocratisation (ouverture aux différents besoins, approche interculturelle de l'éducation, etc.), n'avaient été abordés que rapidement, ou pas du tout.

Bien que le processus de *décentralisation* fût entamé, aucune attention ne fut portée à l'inclusion des parties intéressées (parents, élèves, etc.), ni aux écoles mêmes. Ils ne furent par exemple pas consultés lors de la définition de directions pour le développement et l'amélioration de la qualité de l'éducation, lors de l'adoption de lois et de programmes scolaires, lors de l'établissement de normes... La *participation parentale*, une composante importante de la démocratisation, est bien souvent formelle et ne représente pas un instrument de changement ou de développement. Pourtant, des formes de participation juridique existent (conseils de parents d'élèves, comités scolaires). Des résultats d'une évaluation internationale de nos enfants (*Pisa* 2003 et 2006) soulignent une *qualité* inférieure de l'éducation en Serbie, et un retard par rapport aux exigences de la société. Ces résultats n'ont pas servi de base à une réflexion sur la façon dont le système éducatif devrait être changé et développé. Ils ont, au contraire, été largement ignorés.

La place de l'éducation spéciale est très importante dans le débat sur la réelle accessibilité de l'éducation, qui est un des objectifs du millénaire. En effet, l'éducation spéciale est définie comme étant une solution à l'éducation des enfants désavantagés. Malgré l'accueil positif à travers le monde d'articles recommandant l'introduction d'une approche inclusive de l'éducation et des théories et pratiques d'éducation inclusives, le

⁴ Document préparé par Tatjana Stojić, Open Society Institute, Serbie

modèle dominant dans les écoles spéciales de Serbie reste le modèle médical. Ce dernier est contraire au modèle social, qui est pourtant largement accepté en Europe.

Bien que la loi garantisse l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants et tous les jeunes, les experts estiment à 85% le nombre d'enfants désavantagés qui ne sont pas inclus dans le système éducatif. De plus, 25-80% des enfants Roms fréquentent des écoles spéciales à cause de leur origine ethnique leur exclusion sociale.² Les enfants souffrant d'un handicap ou d'exclusion sociale ont donc des difficultés à faire valoir leurs droits d'accès à une éducation de qualité.

Les enfants désavantagés inclus dans le système traditionnel sont souvent exposés à une discrimination, conséquence des relations et du climat non démocratiques à l'école, mais aussi du soutien insuffisant fourni aux enseignants. Ce soutien devrait pourtant aider les enseignants à développer une attitude positive et à répondre aux différents besoins des élèves. Cette situation cause souvent le départ (l'abandon) d'un grand nombre d'enfants du système scolaire. Le taux d'abandon des enfants Roms atteint 72%.³

L'initiative *Education Inclusive – de la Pratique à la Politique* a pris forme avec pour objectif de redonner une priorité politique à la réforme globale et substantielle de l'éducation. Elle a collecté des données et utilisé des expériences et résultats du programme-pilote et de la bonne pratique, afin d'établir/soutenir/renforcer le contexte réformiste général et la politique éducationnelle inclusive. C'est pourquoi le travail effectué pour cette réforme (le travail sur le développement professionnel des enseignants, les critères et indicateurs pour la pratique éducationnelle inclusive, l'évaluation et l'autoévaluation et le travail sur une meilleure accessibilité de l'enseignement), constituait le contenu dominant et la façon de travailler favorisée par la *Fund for an Open Society* (ci-après le *Fonds*). Elle a la conviction que l'accès à une éducation de qualité est instrumental dans la création d'une cohésion civique et sociale de la société.

Le fonds part du principe que l'éducation est un *droit* pour chaque individu et qu'il est plus acceptable que chaque enfant soit élevé et éduqué dans son environnement naturel, avec d'autres enfants plutôt que de façon isolée. Elle travaille donc, avec ses partenaires, à la création de conditions visant à assurer l'accès égal à l'éducation de qualité pour tous les enfants, et plus particulièrement les enfants et jeunes marginalisés, discriminés ou isolés à cause de leur origine ethnique, de leur exclusion sociale, capacités mentales, handicaps ou maladie.

D'abord la pratique...

En 2005, plusieurs initiatives prouvant que l'éducation inclusive était possible avaient été lancées en Serbie, la majorité par le secteur non-gouvernemental. Certains professionnels développaient, sans le savoir, des méthodologies qui individualisaient et normalisaient leur travail. Ils se retrouvaient en effet confrontés à des situations dans lesquelles ils devaient répondre aux besoins différents d'enfants issus de familles ravagées par la guerre ou de milieux sociaux défavorisés, d'enfants hyperactifs ou souffrant d'un handicap physique ou mental, et d'enfants issus d'une variété de culture.

Bien souvent, ces professionnels étaient capables de définir ce qu'ils pouvaient attendre des différents élèves à la fin du processus éducatif. Le Fonds s'est basé sur la conviction que l'expérience de ces professionnels constitue une ressource très importante, et que l'existence d'un besoin authentique est la plus grande incitation au développement et au changement. Elle s'est ainsi inspirée de solutions pratiques et d'expériences, qui lui ont permis de proposer des solutions systémiques.

L'équipe était composée de représentants des organisations travaillant sur le thème de l'inclusion (*Le Centre pour la Pédagogie Interactive, L'Initiative pour l'inclusion VelikiMali [The GreatLittle], L'Association Serbe des Enseignants, les Cercles Educationnel Réformistes, le Centre Culturel Stari grad, le Beton hala teatar, l'Institut Pédagogique Vojvodina et MOST*). Toute l'équipe est convaincue que l'inclusion, si elle est basée sur une approche sociale et intégrative, devrait devenir la caractéristique principale du système éducatif régulier. Pour que cela se produise, le concept fondamental doit être une pratique centrée sur l'enfant. Des changements doivent donc avoir lieu : plus de flexibilité et d'ouverture aux différents besoins, réforme des programmes scolaires (re-)définition des objectifs et résultats de l'éducation, assurance de la qualité, évaluation et autoévaluation.

Dans ce domaine, le Fonds s'occupe du développement, de l'implémentation et de la promotion du modèle d'éducation inclusif, par le biais d'une initiative qui a rassemblé grand nombre de partenaires voulant soutenir l'introduction d'*une approche inclusive et interculturelle du système éducatif*. La fondation de cette vaste initiative était le lancement de l'initiative *Education Inclusive – De la Pratique à la Politique*, qui avait pour but de :

- a) créer des conditions favorisant l'extension de l'accès à une éducation pour tous, particulièrement pour les groupes marginalisés, c'est-à-dire les enfants ou jeunes qui étaient marginalisés, discriminés ou ségrégués dû à leur origine ethnique, leur exclusion sociale, leurs capacités mentales, leur handicap ou leur maladie ;
- b) développer et répandre le modèle d'approche inclusive, et l'opposer aux modèles qui permettent ou favorisent la dissémination de préjugés et de stéréotypes ou qui tolèrent l'exclusion et la ségrégation ;
- c) développer l'identité des citoyens et augmenter les compétences interculturelles des élèves tout comme des enseignants ;
- d) minimiser les frontières strictes qui séparent les institutions scolaires régulières et les écoles spéciales, et instiguer un processus de coopération et d'échange entre ces institutions afin d'augmenter la capacité des élèves à s'intégrer dans la vie de la communauté et d'augmenter les capacités des enseignants à travailler avec des enfants ayant différents besoins ou étant issus de différents milieux culturels.

Ces objectifs peuvent seulement être atteints si *la construction d'un système d'éducation visant à développer la pratique éducative centrée autour de l'enfant, la*

démocratisation (ouverture, différents besoins, participation) et la qualité (normes, objectifs et résultats de l'éducation, évaluation, autoévaluation, développement professionnel des enseignants) continue.

Par le biais de cinq projets issus de l'initiative du Fonds, une large coalition de partenaires fut établie. Elle consistait d'organisation d'Etat (Secrétariat de la Province Autonome de Vojvodina et l'Institut Pédagogique Vojvodina), d'autorités locales, d'associations professionnelles (Association d'enseignants) et d'ONG impliqués dans le développement, l'implémentation et la promotion du modèle d'éducation inclusive. Les membres de cette coalition, en accord avec leurs positions respectives, ont contribué en 2006 et 2007 à placer l'éducation inclusive au centre des évaluations de spécialistes, de débats publics et de la couverture médiatique.

1. « Éducation inclusive par le réseau des enseignants et des écoles »

Dans le cadre de ce projet, le réseau d'éducation inclusive (Inclusive Education Network – IEN) a été étendu. Il comprend actuellement plus de 150 enseignants et des associés experts dans 15 villes et villages de Serbie. Les enseignants membres de l'IEN appliquent l'expérience gagnée par le biais de l'implémentation du modèle d'éducation inclusive et du projet-pilote. Ce dernier fut évalué par l'équipe de spécialistes, sur la base de critères et d'indicateurs développés, comme un exemple de bonne pratique. Un service de soutien à l'éducation inclusive fut mis en place. Il est composé de 30 experts en éducation et professionnels expérimentés dans 10 villes et villages serbes, qui fournissent un soutien par téléphone ou peuvent effectuer des visites auprès des enseignants, des parents et des autres parties intéressées, toujours sur le thème du droit à l'éducation pour tous les enfants. Les services de soutien échangent leurs expériences et se soutiennent mutuellement.

Grâce au soutien reçu pour le programme d'information du Fonds, le portail informatique www.inkluzija.org a pu être créé. Il sert de moyen de communication et facilite l'aide de spécialistes par le biais de l'échange d'expérience, de littérature spécialisée, d'organisation de séminaires et de cursus pour destinés aux enseignants.

2. « Inclusion éducative – équipes locales »

À la fin de l'année 2006 et en début 2007, un réseau de 10 équipes inclusives locales (EIL) placées dans 10 villes et villages serbes fut établi. Le travail effectué par ce réseau implique des enseignants, des spécialistes de l'éducation, des représentants de gouvernements locaux et de diverses agences locales pertinentes (secteur des soins de santé, de la politique sociale et de l'emploi), des représentants d'associations pour les personnes ayant un handicap et d'autres ONG, ainsi que des représentants du monde des affaires et des médias. Les membres des EIL ont été principalement formés à la représentation des droits des enfants et à la promotion de nouvelles politiques stratégiques. Les EIL font la promotion, à travers des débats publics, des présentations média et des discussions avec les institutions éducatives, du concept de l'éducation inclusive. Ils encouragent aussi les institutions éducatives locales à s'ouvrir aux groupes marginalisés. Les actions entreprises par les EIL sont coordonnées avec succès par le

Centre pour la Pédagogie Interactive (Centre for Interactive Pedagogy – CIP) et l’Initiative pour l’Inclusion VelikiMali.

3. « L’école inclusive dans la communauté multiculturelle – créer les conditions nécessaires au développement de l’école inclusive dans la Vojvodina multiculturelle »

La modalité d’exclusion appliquée aux enfants ayant des besoins particuliers est répliquée dans le système scolaire pour les communautés de minorités ethniques. C’est pourquoi le Fonds soutient un projet hors du commun, qui a pour but de créer les conditions pour le développement d’une école inclusive, dont l’enseignement se ferait dans les langues des minorités. Le projet tente de créer des paires d’enseignants, l’un provenant d’une école spéciale, l’autre d’une école traditionnelle où des enfants de minorités nationales sont éduqués. Le projet tente aussi de mettre en place un soutien pour les écoles et les enseignants à travers un échange dynamique et de qualité (portail Internet, blog) et l’affirmation publique (tables rondes et médias) de leurs activités centrées sur le développement d’une éducation inclusive et une instruction en langue des minorités dans leurs écoles. Les partenaires du Fonds pour ce projet sont L’Institut Pédagogique Vojvodina et le Secrétariat de la Province Autonome de Vojvodina.

4. « Éducation Interculturelle/Multiculturelle – De la Pratique à la Politique »

Le projet s’intéresse au progrès et au développement de la co-existence multiculturelle de qualité à travers la pratique et la politique éducatives dans deux régions multiethniques distinctes. Au cours de la phase d’implémentation du projet, un réseau fonctionnel et dynamique d’enseignants novateurs et d’associés de la communauté locale a été formé. Les enseignants utilisent ce réseau pour apprendre l’un de l’autre et se soutenir mutuellement. L’objectif commun de l’éducation multiculturelle et interculturelle est d’avoir un impact positif sur les procédés mis en place, de respecter et de fortifier le pluralisme culturel ainsi que la tolérance au sein de la société. Elles visent aussi à développer un modèle durable de cohabitation. Ces activités ont été menées par le MOST Group.

5. « L’art et l’inclusion éducative »

Une des éléments du projet initial visait à transformer l’art en instrument pour le droit à l’éducation et à une éducation de qualité pour tous les enfants. En utilisant le théâtre, la musique et le mouvement scénique comme une méthode éducative appliquée au système éducatif traditionnel, nous effectuons un pas vers la réforme de 2003. Le projet, qui constitue un élément du projet général, utilise l’affirmation de formes artistiques (mouvement, musique, théâtre) dans le travail avec les enfants handicapés. Le but est de sensibiliser le milieu enseignant et artistique aux possibilités d’expression et d’affirmation que fournissent ces formes artistiques pour les enfants handicapés. Ces formes ont aussi l’avantage de rapprocher les enfants handicapés du milieu dans lequel ils vivent. Le projet est géré par le Centre Culturel Stari et par le théâtre BETON hala.

Quelques résultats concrets...

Service

Entre le 1^{er} septembre 2007 et le 30 juin 2008, le Service de Soutien pour l'Éducation Inclusive a reçu 722 appels ; il a aidé 91 enfants ayant des désavantages à s'inscrire dans des écoles et maternelles traditionnelles ; un grand nombre de parents, au nombre de 144, ont demandé assistance et soutien pour s'assurer que le droit à l'inclusion de leurs enfants dans une école ou institution préscolaire traditionnelle soit respecté. Les parents ont aussi initié une coopération entre les écoles et le Service. Au cours de la période citée ci-dessus, ce sont surtout les enseignants et les spécialistes qui ont effectué des appels. En plus des 203 enseignants et 136 associés spécialistes, 74 enseignants de matières ont contacté le Service. Ceci tend à prouver l'aspect positif de l'extension du Réseau d'Éducation Inclusive aux enseignants de matières qui, jusque-là, se sont montrés moins sensibles au travail avec les enfants ayant des difficultés. À travers des consultations téléphoniques et 328 réunions entre membres du Service, groupes d'associés spécialistes, proviseurs, conseils de classe et associations locales d'enseignants, des centaines d'interventions ont été effectuées (distribution d'information, soutien de spécialistes consultatifs, contribution à une attitude positive envers l'éducation inclusive). La majorité de ces interventions concernait le soutien pour le travail direct avec les enfants ayant des désavantages.

Équipes d'Inclusion Locales

Dans les 10 villes et villages serbes, des actions ont été organisées pour promouvoir les valeurs inclusives dans la communauté, qui couvre plus de 2.000 citoyens. Des initiatives architecturales ont été entreprises, dans le but d'adapter les installations aux besoins des personnes handicapées. D'autres initiatives ont été lancées, cette fois-ci pour établir des associations de parents pour la protection du droit des enfants. Les équipes ont créé et distribué 10.000 copies de matériel promotionnel (brochures, posters), sur 3.000 copies de livrets d'informations pour les parents, avec des instructions sur les droits et possibilités pour assurer l'éducation de tous les enfants. Des événements spécialisés ont aussi été organisés : 2 conférences (150 participants) et 7 panels de discussion, centrés sur le thème de l'éducation inclusive, regroupant environ 350 participants. Étaient présents des représentants d'autorités municipales, des administrations scolaires régionales, des soins de santé, de la protection sociales, des institutions et associations scolaires et préscolaires. Trois séminaires furent organisés sur le thème des conseils enseignants, et 6 exemples de cours inclusifs ont été donnés dans les écoles.

De fantastiques progrès ont été effectués dans la collection de données sur les enfants et les jeunes nécessitant un soutien supplémentaire. En effet, les bases de données de trois districts serbes ont été considérablement améliorées ; dans un des districts, les données de 80% des écoles ont été traitées. Dans 2 villes, les équipes ont réussi à rassembler les données de 30 enfants handicapés qui étaient exclus du système éducatif. Les équipes ont aussi rédigé des documents stratégiques, politiques et spécialisés, comme la *Déclaration sur la Jouissance du Droit à l'Éducation pour tous les Enfants* et la

Stratégie de Développement de la Politique Sociale, tous deux adoptés par les assemblées locales des villes en questions. Deux guides ont aussi été publiés : le *Guide pour les Parents d'Enfants Sourds ou Malentendants* et le *Guide pour le Travail avec les Enfants Souffrant du Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité*.

Guides

Le Guide pour le Progrès de la Pratique d'Education Inclusive a été rédigé dans le cadre de la nécessité de rendre l'éducation plus inclusive et d'intégrer les expériences existantes dans leur ensemble de manière systématique. Ce guide découle de la pratique et doit être appliqué à la pratique, mais il représente aussi une instruction spécifique pour le développement de la politique inclusive. Le guide comprend des exemples de pratique éducative inclusive sur la base desquels une Liste de Critères et d'Indicateurs pour l'Education Inclusive a été rédigée.

Pour les maternelles et écoles en tant qu'entités, ce *Guide* peut être utilisé comme une incitation au développement d'un environnement positif et d'une éthique positive, qui alimente le respect de la diversité.

Ce guide peut avoir un objectif spécifique pour les parents et pour les enseignants. En effet, il met en avant les impacts que peuvent avoir l'éducation traditionnelle dans des conditions inclusives sur le développement des élèves. Il souligne aussi les formes d'implication parentale et les objectifs que peuvent fixer les parents en coopération avec l'école.

Pour la communauté locale, le *Guide* peut aussi être encourageant, puisqu'il présente des lignes directrices pour la planification de l'éducation locale, tout en soulignant l'importance de l'interconnexion des différents niveaux d'éducation et de travail. Il souligne aussi l'importance du soutien et du développement d'un environnement dans lequel la diversité est pleinement respectée.

Le Guide doit servir au développement du système éducatif dans son ensemble. L'accent y est mis sur l'importance de l'élément d'égalité et de justice ; l'ouverture est encouragée et la participation est considérée un comme l'élément essentiel du système inclusif. Le *Guide* montre avant tout l'exemple en matière de bonne pratique inclusive et indique le soutien systémique qui devrait être fourni aux bonnes solutions pratiques actuelles pour systématiquement développer la dimension inclusive de notre système éducatif.

Le Guide pour le Progrès de l'Education Interculturelle est né dans le cadre du projet « Education Interculturelle/Multiculturelle – de la Pratique à la Politique ». Il se base sur les pratiques innovantes d'éducation interculturelle dans différents pays, mais aussi sur les exemples existants (mais rares) d'écoles témoignant des possibilités et de la capacité des écoles à contribuer à l'éducation interculturelle lorsque la politique éducative n'offre pas assez de soutien. Le Guide s'efforce de contribuer au développement des compétences interculturelles. Il est destiné aux enseignants et à leurs élèves, à la direction des écoles, aux communautés locales, aux parents, aux auteurs de

livres scolaires, de matériel de travail et de programmes pour le développement professionnel des enseignants, et aux créateurs de politiques éducatives.

Le Guide comprend une vue d'ensemble des documents pertinents d'actualité qui définissent les besoins d'une éducation interculturelle dans un cadre européen et international. Il clarifie aussi les notions clés liées au domaine de l'éducation interculturelle, présente des expériences menées à l'étranger et fourni des exemples de bonne pratique domestique. Il définit enfin les critères et indicateurs pour une bonne pratique interculturelle.

... puis vient la politique

Étant donné le manque de soutien systémique, les résultats de cette initiative de trois ans (2205-1008), qui seront d'importance pour la définition éventuelle de politiques d'éducation inclusive, sont les suivants :

- Les exemples de bonne pratique recueillis et l'établissement de critères et d'indicateurs pour les bonnes pratiques inclusives dans le milieu de l'éducation, dont l'application est facilitée par le « Guide pour le Progrès de la Pratique Educative Inclusive » publié ;
- Le développement de la pratique pédagogique de l'éducation inclusive par 150 professionnels de 15 villes et villages serbes ainsi que la mise en place d'un réseau et un modèle d'apprentissage horizontal ;
- Le développement du « Service de Soutien pour l'Education Inclusive » (30 professionnels dans 20 villes et villages, fournissant des conseils par téléphone ou visites sur le terrain, soutien aux enseignants, parents et autres parties intéressées) ;
- Développement de la création de réseaux entre les institutions de différents systèmes (éducatifs, soins de santé, protection sociale, financiers) et la société civile dans 20 environnements locaux. Plus d'expérience du travail commun sur la création de conditions pour l'approche inclusive en tant que modèle du soutien de la communauté locale pour l'éducation inclusive ;
- Offre de mécanismes d'incitation pour les institutions du système éducatif, afin qu'ils travaillent de façon inclusive par le biais de la « Compétition de l'Ecole la plus Inclusive ». Cette compétition initie l'autoévaluation de l'école et une approche inclusive de l'institutionnalisation, en implantant l'approche dans les plans, les décisions et les documents de l'école ;
- Amélioration du modèle pour l'utilisation de l'art dans la méthode éducative ;
- Mise en avant du problème de l'application des principes inclusifs dans les écoles dont la langue principale est une langue minoritaire. Développement des

capacités des professionnels de ces écoles à implémenter une approche inclusive de la pratique pédagogique ;

- Établissement de critères et d'indicateurs pour le progrès et le développement d'une co-existence multiculturelle de qualité par la pratique éducative, dont l'implémentation a été facilitée par la rédaction du « Guide pour le Progrès de l'Éducation Interculturelle ».

L'existence d'une bonne pratique inclusive et de critères et indicateurs pour l'approche inclusive pourrait constituer une bonne base pour la définition de *normes minimum dans ce domaine, ainsi que pour la définition et le développement de mécanisme de suivi de l'atteinte des objectifs et résultats éducatifs*, ce qui rendrait possible l'inclusion de tous les enfants, quelle que soit leur diversité. Ces critères et indicateurs, et même le Guide pour le Progrès de la Pratique Educative Inclusive lui-même, s'attaquent aux problèmes de la formation initiale professionnelle et du développement de l'équipe enseignante. Ils fournissent aussi des solutions pour *compléter le programme des facultés d'enseignants* et pour la définition de nouveaux *programmes de formation des enseignants*. Plus important encore est la « ... formation de superviseurs pédagogiques spécialisés, pour que leurs capacités de détection de la discrimination d'enfants ayant des besoins spécifiques dans le système éducatif puissent être développées. »⁴

Suite à la bonne pratique en collaboration entre écoles spéciales et écoles traditionnelles à travers les projets liés à l'art et à l'inclusion et à travers le projet développé en conjonction avec l'Institut Pédagogique Vojvodina, il est possible d'introduire des « ...mécanismes et instruments qui pourraient initier la collaboration entre écoles spéciales et traditionnelles, avec pour objectifs que les enseignants et spécialistes des écoles spéciales fournissent un soutien aux écoles traditionnelles quant à leurs activités inclusives. Ceci faciliterait l'inclusion des enfants d'écoles spéciales dans des écoles traditionnelles », mais aiderait aussi «... à développer une procédure pour le transfert d'élèves d'écoles spéciales vers des écoles traditionnelles, qui définirait clairement et précisément les conditions dans lesquelles un tel transfert pourrait avoir lieu. Elle définirait qui est responsable de l'initiation du transfert lorsque les conditions requises sont atteintes, comment un enfant et ses parents doivent être préparés, quelles activités préparatoires doivent être entreprises au niveau de l'école traditionnelle dans laquelle l'enfant en question sera transféré, de quelle façon l'enfant et ses parents recevront un soutien pédagogique et psychologique dans la période suivant le transfert à l'école traditionnelle, etc. »⁵

L'existence d'un réseau de professionnels motivés qui continuent à apprendre horizontalement et à se développer constitue un soutien pour (d'éventuels) changements systémiques vers des écoles et un système éducatif inclusif et pour l'essai de différents modèles et le développement du modèle le plus acceptable.

L'interconnexion des institutions du système dans un environnement local pour l'égalité et l'accessibilité de l'éducation, la conscience que toutes ces institutions, avec

les parents, les organisations non gouvernementales et autres parties impliquées puissent avoir un impact sur la création d'un modèle de politique éducative inclusive est quelque chose d'assez nouveau en Serbie, et représente une méthode novatrice de changement du système éducatif. La sensibilisation, des institutions qui s'ouvrent les unes aux autres, mais aussi aux organisations de la société civile et aux parents dans dix communautés locales, pourraient bien être un exemple de bonne pratique pour la définition d'une politique éducative locale et la *définition des besoins de la communauté locale en termes d'éducation. Ces besoins peuvent alors être ajustés aux plans locaux en matière d'enfants, de protection sociale, d'emploi et de développement.* L'éducation est un élément inséparable du plan de développement régional, et constitue un instrument pour le développement économique et sociale de la communauté locale et de la société en général. C'est pourquoi les actions des équipes d'inclusion locales peuvent être perçues comme un soutien aux efforts du gouvernement visant à coordonner et planifier les activités de réduction de la pauvreté au niveau local et national par l'implémentation de projets soutenant la rédaction de Plans Opératifs Annuels dans les municipalités serbes des zones dans lesquelles différents départements ministériels détiennent la responsabilité.

Un élément manquant dans l'éducation de groupes marginalisés est la non-existence ou la faible fiabilité des données sur le nombre et le type de difficultés, ainsi que sur le soutien nécessaire aux parents, enfants et enseignants. Il est évident que le Système d'Information Electronique, dont la création a été initiée par le Ministère de l'Education de la République de Serbie, doit à tout prix comprendre des informations sur la base desquelles il sera possible de suivre l'attention portée aux enfants ayant des besoins particuliers par les institutions préscolaires, les écoles spéciales et les écoles traditionnelles. Les EIL et les bases de données locales, que les différentes institutions ainsi que les organisations non gouvernementales des communautés locales essayent de rendre les plus fiables possible, pourraient être d'utilité.

La réintroduction intégrale, et non pas en tant que disciplines séparées comme c'est le cas actuellement, de différentes formes artistiques dans le système éducatif développe la méthode d'éducation scolaire, et rend possible un travail d'éducation thématique interdisciplinaire. Elle offre aux participants du processus d'éducation plusieurs voies d'expression de la diversité, de personnalité, de talents...

Le multiculturalisme, compris comme étant l'application du droit des minorités à recevoir une éducation dans leurs langues respectives, est la forme d'éducation typique en Serbie. Elle ne s'applique pourtant pas à toutes les minorités nationales. Le développement des connaissances et capacités acquises au cours du processus éducatif, qui contribueront à une augmentation des compétences interculturelles et de la capacité à apprendre de la diversité, doit devenir une partie intégrante des politiques éducatives. Ceci sera possible par les programmes de développement professionnel des enseignants, des études initiales dans les facultés d'enseignants et à travers des programmes libres d'intégrer des contenus de différentes cultures, afin de créer un environnement tolérant et respectueux des différences ethniques, religieuses, mentales et autres. Le travail des spécialistes visant à augmenter les compétences interculturelles du corps enseignant et le

« Guide pour le Progrès de l'Éducation Interculturelle » pourrait aider à définir les politiques d'éducation interculturelle.

Suite au nombre croissant de programmes inclusifs, la conscience des spécialistes que la bonne pratique inclusive existe et que l'approche inclusive doit comprendre plusieurs types de soutien systémiques afin de devenir plus efficace, les enseignants commencent à exercer plus de pression sur le Ministère de l'Éducation pour recevoir ce soutien. Le besoin reconnu par les professionnels d'adapter le système éducatif aux groupes et enfants marginalisés plutôt que vice-versa, a mis en avant la nécessité de changer les programmes, la méthodologie et l'approche. Par conséquent, un document intitulé « Directions pour le Développement de l'Éducation d'Enfants et d'Elèves ayant des Désavantages », rédigé par l'Institut pour le Progrès de l'Éducation, dit que ce développement doit se faire à travers « ... des processus réformistes basés sur des objectifs européens et internationaux, les conditions économiques et sociales générales pour le développement de la société, la réduction de la pauvreté et l'offre d'une éducation de qualité accessible aux enfants, élèves et adultes souffrant d'un handicap ou d'un mal... »⁷ Le document doit encore être revu par le Conseil National de l'Éducation, et s'il est adopté sans trop de changements, il constituera une bonne base pour l'éducation de qualité pour tous.

Cette initiative de trois ans lancée par *la Fund for an Open Society* a rassemblé plus de 250 enseignants et employés des maternelles et écoles à enseignement en langue majoritaire ou minoritaire, plus de 150 professionnels et parents, membres d'équipes locales et au moins 8 organisations gouvernementales et non gouvernementales. Nous espérons que la bonne pratique, les recherches et les recommandations qui en découlent pourront contribuer et aider à trouver des solutions pour le bien-être des enfants.

Résoudre le problème de l'éducation des Roms

10 obstacles à franchir pour une bonne intégration des enfants Roms dans les écoles

Ce document contient un résumé des résultats inclus dans le rapport de l'*Open Society Institute*, intitulé « *Equal Access to Quality Education for Roma* » (Egalité d'Accès à une Education de Qualité pour les Roms). Le rapport complet est disponible en version papier ou sur Internet, sur www.cumap.org.

Introduction

« *Equal Access to Quality Education for Roma* » est un ensemble de rapports de suivi produits en 2007 par la *Open Society Institute* (OSI). Ces différents rapports passent en revue la situation des pays d'Europe centrale et du sud-est, tout en offrant des données essentielles à l'amélioration de la politique et de la pratique en matière d'éducation des Roms.

Avec une population de 10 millions de personnes dispersées sur l'ensemble du continent, les Roms sont la minorité la plus importante d'Europe, mais aussi un de ses groupes les plus vulnérables. La situation défavorisée des communautés Roms est largement connue au niveau national et international, et une gamme d'initiatives a été mise en place pour s'attaquer à cette situation et tenter de l'améliorer. Les changements positifs tardent pourtant de se manifester.

Les rapports de l'OSI peignent une image peu encourageante : à l'école, les taux de participation et de performance des Roms sont largement inférieurs à ceux des enfants de groupes majoritaires. Trop peu d'enfants Roms complétant le cursus scolaire disposent des capacités nécessaires pour trouver une place sur le marché du travail.

Aussi décourageant que peut sembler la situation actuelle, il n'y a aucune raison de penser que le changement est impossible. Les obstacles que doivent affronter les enfants Roms pour passer les différents échelons scolaires peuvent être abattus par la volonté politique. Si la situation des Roms et de la région s'améliore un jour, ce sera tout d'abord grâce à l'élimination de ses barrières.

Les Roms font partie de la société européenne, et nous devons décider si nous voulons qu'ils restent en marge de la société, ou si nous voulons au contraire les attirer vers un environnement social plus cohésif et plus inclusif.

⁵ Document préparé par Miriam Anati et Christina MacDonald, Open Society Institute, Grande Bretagne.

Le texte suivant est le résumé d'une analyse plus complète et plus détaillée du sujet, comprise dans le bilan régional et dans les rapports nationaux individuels qui constituent les rapports de suivi « *Equal Access to Quality Education for Roma* ». Les recommandations ont été tirées du bilan régional.

Avant-propos aux rapports de suivi

L'Europe compte environ 10 millions de Roms, qui vivent dans presque tous les pays du continent. Il n'existe pas qu'un seul type de Rom, mais au contraire une vaste variété de cultures, de traditions et d'autres caractéristiques. Ils parlent différentes langues et pratiquent nombre de religions.

Les comportements anti-tsiganes ont malheureusement forcé de nombreux Roms à cacher leur identité. C'est une des raisons pour lesquelles le nombre de Roms recensés dans les différents pays est généralement bien inférieur à la réalité. Nous devons mettre fin aux stéréotypes qui tentent de réduire l'identité et la voix des Roms. Il est temps de reconnaître la contribution que les Roms ont déjà portée aux sociétés européennes.

C'est l'objectif de la campagne continue du Conseil de l'Europe, *Dosta!* (Assez ! en Romani). Elle a été lancée en Albanie, Bosnie et Herzégovine, au Monténégro, en Serbie et dans l'ex-république Yougoslave de Macédoine, le but étant de l'étendre à l'ensemble des pays européens. Chaque Etat européen devrait participer à cette initiative, et affirmer haut et fort qu'ils en ont assez des préjugés envers les Roms. Il faut mettre fin à la discrimination contre les Roms, que ce soit au niveau de l'emploi, du logement, des soins de santé ou de l'éducation.

Les missions que je mène dans les différents pays européens m'ont permis de voir les tristes conséquences des comportements anti-tsiganes. Je suis désormais convaincu que *l'éducation* est l'instrument principal pour mettre fin à cette spirale infernale. Il est, bien entendu, important de sensibiliser la population majoritaire, en particulier les plus jeunes ; mais il est tout aussi important d'augmenter nos efforts visant à offrir une éducation de qualité à la prochaine génération de Roms. C'est l'élément indispensable qui nous permettra de mettre fin à ce cercle vicieux.

Beaucoup d'enfants Roms sont totalement exclus du système éducatif ; le taux d'abandon est élevé et les performances des élèves Roms sont généralement basses. Le taux d'illettrisme des parents est une des explications du phénomène.

La ségrégation des enfants Roms reste aussi un problème d'envergure dans l'Europe tout entière. La Cour Européenne des Droits de l'Homme a récemment livré un jugement historique, dans l'affaire de *D.H. et autres v la République Tchèque*. La cour a ainsi porté l'attention sur la surreprésentation des Roms dans les écoles spécialisées ou les classes destinées aux enfants souffrant d'un handicap intellectuel.

Ce problème a été documenté dans plusieurs pays. J'ai moi-même visité, il y a quelques années, des écoles en République Tchèque où les enfants Roms étaient presque

systématiquement placés dans des classes pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage, même lorsque le corps enseignant était conscient que l'enfant était tout à fait capable, mais ne disposait tout simplement que de peu d'encouragement de sa famille.

Ceci souligne l'importance d'une éducation dès le plus jeune âge pour les enfants Roms, ce qui leur éviterait le désavantage d'avoir du retard dès le commencement de leur éducation primaire. J'ai accueilli avec grand intérêt la proposition du *Contact Point for Roma and Sinti issues* (Point de Contact pour les Affaires Roms et Sinti) de l'OSCE, qui suggère de mettre en place de tels programmes préscolaires.

En tant que Commissaire aux Droits de l'Homme au Conseil de l'Europe, je suis aussi satisfait de la recherche présentée par le projet de suivi de l'EUMAP sur l'égalité d'accès à l'éducation de qualité pour les Roms. Je considère ce document comme étant une contribution importante à la meilleure compréhension des problèmes des Roms en matière d'éducation, et il forme pour cette raison une base solide pour les décisions politiques nécessaires. Je pense qu'il est particulièrement important que les représentants de la communauté Roms participent eux aussi aux recherches effectuées pour chaque rapport national, afin que les points de vue des communautés Roms soient représentés.

Le rapport national comprend des recommandations spécifiques et détaillées qui devraient favoriser le débat au niveau national et local. Elles mettront aussi en avant les bonnes pratiques qui ont été développées et qui pourraient servir d'exemple à d'autres régions.

Thomas Hammarberg

Commissaire aux Droits de l'Homme, Conseil de l'Europe

Les rapports de suivi « *Equal Access to Quality Education for Roma* »

La recherche effectuée pour la série de rapports sur l'égalité d'accès à l'éducation de qualité pour les Roms a été menée de 2005 à 2007. Elle s'est concentrée sur huit pays participant à la *Decade of Roma Inclusion 2005-2015** (La Décennie pour l'Inclusion des Roms) : la Bulgarie, la Croatie, la Hongrie, la Macédoine, le Monténégro, la Roumanie, la Serbie et la Slovaquie.

La série a été produite par l'EUMAP, en coopération avec l'Education Support Programme (Programme de Soutien à l'Education) et le Roma Participation Programme (Programme de Participation des Roms).

Elle est composée de rapports nationaux individuels, ainsi qu'un aperçu régional. Chaque rapport comprend une analyse détaillée de la situation spécifique du pays, des études de cas menées dans trois lieux différents et une liste de recommandations concrètes, spécifiques et constructives pour l'amélioration de l'égalité d'accès à l'éducation de qualité pour les Roms. Les recommandations portent aussi bien sur les

mesures à mettre en place que sur des éléments pratiques. L'aperçu renforce les thèmes principaux sur l'ensemble des rapports, et il inclut des recommandations adressées aux organisations européennes et internationales.

Les rapports de suivi ont été rédigés par des équipes d'experts locaux formées d'un reporteur, d'un spécialiste en éducation et de chercheurs issus de la société civile Rom. Des tables rondes ont été organisées. Le but était de rédiger une première version de chaque rapport, et de donner aux participants la possibilité de la critiquer et de la commenter. Les rapports finaux ont aussi été traduits et présentés publiquement à tous les pays couverts par le travail de suivi.

Les rapports sont disponibles en anglais et dans la langue locale. Ils peuvent être téléchargés sur www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/reports, ou peuvent être commandés par l'intermédiaire du formulaire disponible sur www.eumap.org/puborder.

Pour plus d'informations sur le travail d'EUMAP sur les Roms, et pour en savoir plus sur la méthodologie et autre matériel utilisés pour ce projet, rendez-vous sur www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education.

Pour de plus amples informations, veuillez contacter EUMAP par email (eumap@osi.hu) ou Miriam Anaty du service Plaidoyer et Communication de l'EUMAP (manati@osieurope.org).

La Décennie de l'Inclusion Rom 2005-2015 est un engagement politique sans précédents des gouvernements de l'Europe centrale et du sud-est, visant à améliorer le statut socio-économique et l'inclusion sociale des Roms au sein d'une structure régionale. La Décennie est une initiative internationale, qui réunit des gouvernements, des organisations inter- et non gouvernementales, mais aussi la société civile Rom, afin d'accélérer les progrès en matière d'amélioration du bien-être des Roms et d'évaluer ces progrès de façon transparente et quantifiable. La Décennie s'attaque aux domaines prioritaires que sont l'éducation, l'emploi, la santé et le logement, et engage les gouvernements à prendre en compte les problèmes principaux que sont la pauvreté, la discrimination et intégration de l'égalité des sexes.

Remerciements :

L'EUMAP, programme de la *Open Society Institute*, voudrait reconnaître le rôle primordial des personnes suivantes dans la recherche et la rédaction des rapports de suivis « *Equal Access to Quality Education for Roma* ». Le Programme est responsable du contenu final des rapports.

ÉQUIPE PROJET

Katy Negrin, *Chef de projet*
Mihai Surdu, *Consultant en éducation*
Christina McDonald, *Spécialiste en éducation*
Alphia Abdikeeva, *Rédactrice en chef*

ÉQUIPES DE REPORTAGE NATIONALES

Bulgarie

Krassimir Kanev, Reporteur *Bulgarian Helsinki Committee*

Iossif Nounev, Consultant *Expert d'Etat au Ministère de l'Education et des Sciences*

Evgeni Evgeniev, Chercheur

Teodora Krumova, Chercheuse *Amanlipe Centre for Interethnic Dialogue and Tolerance (Centre Amanlipe pour le Dialogue et la Tolérance Interethnique)*

Croatie

Petra Hobljaj, Reporteur *Centre for Strategy and Development (Centre pour le Stratégie et le Développement)*

Ivana Batarelo, Consultant *Faculté de Philosophie, Université de Zagreb*

Brigita Bejrić, Chercheuse *Association Roma for Roma Croatia (Association Roms pour Roms Croatie)*

Irena Sokac, Chercheuse *Maternelle « Pirgo », Čakovec*

Borislav Djermanović, Chercheur *Association pour l'Art et la Culture « Darda »*

Hongrie

Lilla Farkas, Reporteur *Chance for Children Foundation (Fondation Chance pour les Enfants)*

Szilvia Németh, Spécialiste en éducation *Institut Hongrois pour la Recherche en matière d'Education et de Développement*

Attila Papp, Chercheur *Académie Hongroise des Sciences / Institut de Recherche pour les Minorités Ethniques et Nationales*

Julianna Boros, Chercheuse *Sociologiste Politique*

Zsófia Kardos, Chercheuse *Kopint-Datorg Zrt.*

Macédoine

Goran Janev, Reporteur *Institut pour la Recherche Sociologique, Politique et Juridique*

Anica Dragovic, Spécialiste en éducation *Institut pour la Recherche Sociologique, Politique et Juridique*

Redzep ali Cupi, Chercheur *Romaveritas*

Ibrahim Ibrahimi, Chercheur *Centre Européen pour les Affaires des Minorités – Programme Roms*

Sabina Mustafa, Chercheuse *Fondation Open Society Institute - Macédoine*

Monténégro

Tamara Srzentić, Reporteur *Fondation Open Society Institute – Bureau Représentatif Padgorica*

Miloš Bešić, Spécialiste en éducation *Center for Democracy and Human Rights (Centre pour la Démocratie et les Droits de l'Homme)*

Nada Koprivica, Chercheuse *ONG « SOS telephone for Women and Children Victims of Violence » (Téléphone SOS pour les Femmes et Enfants Victimes de Violence), Nikšić*

Fana Delija, Chercheuse *activiste Rom*, ONG « *Center for Roma Initiatives* » (*Centre pour Initiatives Roms*), Nikšić

Roumanie

Florin Moisă, Reporteur *Resource Center for Roma Communities* (*Centre de Ressources pour les Communautés Roms*)

Catalina Ulrich, Spécialiste en éducation *Université de Bucarest, Faculté de Psychologie et des Sciences Educatives*

Mihaela Gheorghe, Chercheuse *activiste Rom / consultant indépendant*

Madalin Morteau, Chercheuse *Romani CRISS*

Serbie

Jadranka Stojanović, Reporteur *Fund for an Open Society, Serbie*

Aleksandar Baucal, Spécialiste en éducation *Université de Belgrade, Département de Psychologie*

Ljiljana Ilić, Chercheuse *Society for improvement of local Roma communities / Minority Right Center* (*Association pour l'amélioration des communautés Roms locales / Centre des Droits des Minorités*)

Slavica Vasić, Chercheuse *Children center Little Prince* (*Centre pour Enfants Petit Prince*)

Nataša Kočić Rakočević, Chercheuse *Activiste Rom, actuellement engagé dans le REF*

Slovaquie

Katarína Šoltésiová, Reporteur *Consultante indépendante*

Elena Gallová Kriglerová, Contributrice *Centre for the Research of Ethnicity and Culture* (*Centre de Recherche sur l'Ethnicité et la Culture*)

Stano Daniel, Chercheur *Roma Public Policy Institute* (*Institut de Politique Publique Rom*)

Miroslava Hapalová, Chercheur *ONG "Pre pindre"*

À propos de l'EUMAP

Ce rapport sur l'égalité d'accès à une éducation de qualité pour les Roms, repose sur des rapports EUMAP antérieurs sur la Protection des Minorités. En 2001 et 2002, l'EUMAP a publié deux séries de rapports analysant la situation des Roms et des Russophones en Europe centrale et de l'Est. En 2002 et 2005, l'EUMAP publia des rapports sur la situation des Roms et des Musulmans dans certains pays d'Europe de l'Ouest. En 2007, l'EUMAP a aussi lancé un nouveau projet de suivi, qui s'intéressait cette fois à la situation des Musulmans dans onze pays d'Europe de l'Ouest. En plus de ses rapports sur la Protection des Minorités, l'EUMAP a publié des rapports de suivi centrés sur les Droits des Personnes souffrant de Handicaps Intellectuels, la Régulation et l'Indépendance des Médias, l'Indépendance et la Capacité Judiciaire, la Corruption et la Politique Anti-corruption et sur les Egalité des Opportunités pour les Femmes et les Hommes. L'EUMAP travaille actuellement à une réévaluation de la radiotélévision, des médias numériques et de la situation des Musulmans dans les villes d'Europe de l'Ouest. Tous les rapports publiés de l'EUMA sont disponibles en ligne, aussi bien en anglais qu'en version traduite (www.eumap.org).

À propos du Programme de Soutien à l'Éducation

Le Programme de Soutien à l'Éducation (PSE) et les partenaires de son réseau soutiennent la réforme de l'éducation dans les pays en transition. Ils mettent en avant les meilleures pratiques et offrent un service de conseil politique pour fortifier les valeurs de la société ouverte et développer la justice au sein du système éducatif, en se concentrant sur trois aspects clés interdépendants :

- La lutte contre l'exclusion sociale : égalité d'accès à l'éducation pour les familles à faible revenus ; déségrégation des enfants issus de minorités ; inclusion et soins adaptés aux enfants ayant des besoins spécifiques.
- Ouverture et responsabilité des systèmes éducatifs et des réformes de l'éducation ; Dépenses publiques équitables et efficaces dans le milieu de l'éducation ; anti-corruption et transparence ; gouvernance et gestion responsables.
- Valeurs de la société ouverte dans l'éducation : justice et action sociales ; diversité et pluralisme ; pensée critique et créative.

Le soutien est concentré sur l'Asie Centrale, le Caucase, l'Europe, le Moyen-Orient, la Russie, l'Asie du Sud et le Sud de l'Afrique. Le PSE dispose de bureaux à Budapest, à Londres et à New York, et a disposé d'un bureau à Ljubljana, Slovénie, où le PSE était connu sous le nom de « Open Society Education Programs-South-East Europe » (OSEP-SEE). Le bureau de Budapest supervise désormais aussi le travail qui se déroule dans le sud-est de l'Europe. Le travail effectué par l'OSEP-SEE est disponible sur www.osepsee.net.

À propos du Programme de Participation Roms

Le Programme de Participation Rom de l'OSI s'engage à améliorer l'intégration des Roms dans la société, et de donner aux Roms le pouvoir de faire face à la discrimination raciale directe et indirecte qui continue à limiter cette intégration. Le PPR voit l'intégration non pas comme un processus d'assimilation mais plutôt comme des opportunités égales et le maintien de la diversité culturelle, le tout dans une atmosphère de tolérance mutuelle. L'engagement est clairement exprimé par les quatre objectifs clés du PPR :

- Fournir un soutien institutionnel et une formation aux ONG Roms capables d'offrir un soutien efficace ; Impliquer ces ONG dans les autres activités et campagnes régionales ou nationales, fortifier la création de réseaux au-delà des frontières, afin d'avoir un impact réel sur les processus politiques au niveau national et européen.
- Créer des opportunités de formation, de développement, de stage et de financement, afin de consolider la nouvelle génération de femmes et hommes Roms, qui seront les leaders futurs de mouvements Roms nationaux et internationaux.
- Sensibiliser sur les priorités de la Décennie de l'Inclusion et créer d'avantage d'opportunités de participation à ce processus pour les Roms.
- Développer l'accès des femmes Roms aux institutions publiques et aux processus de prise de décision, construction d'un ensemble de leaders femmes Roms critiques.

Résoudre le problème de l'éducation des Roms

10 obstacles à franchir pour une bonne intégration des enfants Roms dans les écoles

1. Le manque de données fiables, détaillées et comparables, aussi bien à travers la région et dans chacun des pays, est un obstacle important au développement d'une politique adaptée et à l'évaluation des progrès.

La mauvaise qualité des données est un problème dans tous les pays évalués, sans exception. Si les gouvernements ne disposent pas de données individuelles, sur la base de l'ethnicité, comment peuvent-ils comprendre qui réussit et qui ne réussit pas, et comment peuvent-ils prendre les dispositions nécessaires ?

Plusieurs gouvernements interdisent la collecte de données personnelles lors de la création de statistiques. Cette interdiction représente une incompréhension regrettable ou une mauvaise interprétation des normes de protection des données. La protection de la vie privée est naturellement très importante, particulièrement pour les Roms, qui peuvent craindre que les données ne soient utilisées contre eux. Il faut pourtant savoir que les normes de protection des données de l'Union Européenne différencient la collecte de données personnelles individuellement identifiables des données agrégées. Une Convention du Conseil de l'Europe explique d'ailleurs clairement que les résultats statistiques ne constituent pas des données personnelles, puisqu'elles ne sont pas liées à une personne identifiable.

Les données disponibles dans beaucoup de pays ne sont pas fiables, puisque les systèmes de collecte de données ne sont pas systématiques, ou tout simplement inexistantes. Les données ne sont par exemple pas compatibles d'un ministère à un autre, et encore moins avec les systèmes internationaux de collecte des données.

Le manque de collecte des données régulière ou consistante est aussi un problème au niveau local. En effet, les inspecteurs d'écoles ne recueillent que rarement des données sur la base de l'ethnicité. Les niveaux d'abandon et d'autres indicateurs ne peuvent donc pas être correctement suivis.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

. En collaboration avec les organes appropriés de la Commission Européenne, mettez en place les mesures juridiques et administratives nécessaires au développement de méthodes de recueil des données ethniques afin de suivre les effets des politiques sur les minorités ethniques, et adapter ses politiques au besoin.

. Tout en respectant toutes les lois en matière de protection des données, rassemblez et rendez publiques des données statistiques claires sur les Roms et l'éducation ; des

données désagrégées sur l'inscription, la performance et le progrès doivent être recueillies.

À l'Union Européenne

. Adopter des mesures visant à soutenir le recueil de données comparables dans tous les pays, désagrégées par ethnicité (avec une mention particulière de la minorité Rom), tout en maintenant une protection appropriée des détails personnels, et souligner leur pertinence pour l'éducation et l'inclusion sociale.

. Spécifier les indicateurs nécessaires au développement de politiques d'inclusion sociale (comme dans le Processus de Lisbonne) qui incluent l'éducation, et développer des indicateurs plus adaptés aux Roms, comme le développement d'un « index » de ségrégation pour l'éducation.

À la décennie de l'inclusion des Roms

. Initier et soutenir la sensibilisation auprès des Roms en ce qui concerne la valeur de la collecte des données sur les mesures d'inclusion sociale par groupe ethnique.

2. Les politiques et programmes des gouvernements sont insuffisants et ne sont pas implémentés

Tous les pays inclus dans le travail de suivi ont adopté les politiques et les programmes gouvernementaux visant à améliorer la situation des Roms dans les écoles. Cependant, beaucoup de programmes sont inappropriés (ils ne s'adressent pas aux Roms spécifiquement ou n'adressent pas le problème de la ségrégation), sont dépassés, ne comprennent pas d'objectifs spécifiques ni de solutions de suivi définis, n'adressent pas les problèmes cohérents ou prioritaires. Ils sont, de plus, insuffisamment implémentés et manquent de mécanismes de suivi et d'évaluation.

Le processus continu de décentralisation affecte particulièrement l'implémentation des politiques d'éducation. En effet, les autorités locales gagnent en autonomie, mais n'ont souvent pas de responsabilités claires ou ne bénéficient pas du soutien ou des conseils appropriés. De plus, le gouvernement central dispose de moins en moins de mécanismes pour combattre les tendances négatives telles que la ségrégation.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

. Tout en prenant en compte l'ensemble des stratégies spécifiques aux Roms et concernant l'éducation en général, mettre en place une politique cohérente pour l'éducation des enfants Roms, qui soit liée aux stratégies existantes, et soit cohérente avec celles-ci ; Les Roms doivent être explicitement ciblés et adressés.

. Établir les mécanismes visant à s'assurer que les tâches éducatives du Plan d'Action de la Décennie soient du ressort des autorités locales et soient implémentées de façon ciblée.

. Suivre les progrès du Plan d'Action de la Décennie en matière d'éducation ; Communiquer avec la société civile afin d'établir les mécanismes de suivi et

d'évaluation, dont la création d'indicateurs, et afin de rapporter ouvertement sur les progrès vers les objectifs du Plan d'Action de la Décennie.

À l'Union Européenne

. Encourager tous les pays participant à la Décennie à adresser les Roms en tant que groupe cible dans leurs Plans d'Action Nationaux en matière d'Inclusion Sociale et d'Apprentissage tout au long de la vie, et d'autres politiques pertinentes.

À la Décennie de l'Inclusion des Roms

. Soutenir l'implication des organisations Roms dans leurs efforts de promotion du suivi ethnique comme moyen d'identifier les problèmes. Favoriser des politiques et programmes ciblés, suivre l'action et évaluer l'impact.

. Faciliter le dialogue entre les initiatives de suivi (comme le DecadeWatch) et les Etats participants, favoriser le débat constructif sur les progrès de l'implémentation des objectifs de la Décennie dans chaque pays.

. Fournir un soutien technique aux gouvernements lors de la création de plan d'actions pratiques visant à implémenter leurs Plans d'Action pour l'Education de la Décennie, dont la création d'indicateurs et de mécanismes de suivi et d'évaluation.

. Effectuer une pression sur les gouvernements nationaux afin de suivre et implémenter leurs plans d'action tels qu'ils étaient développés dans la structure de la Décennie.

3. Le racisme, les préjugés et la discrimination ne sont pas sérieusement adressés

La discrimination cachée ou ouverte des Roms est un problème dans tous les pays suivis, et le phénomène est clairement causé par les préjugés et les attitudes négatifs envers les Roms, si courantes dans les sociétés traditionnelles. Dans tous les pays suivis, les enfants Roms doivent affronter des désavantages dans tous les aspects de leur éducation, mais pas tous les pays n'ont implémenté de lois ou mis en place d'organisations compétentes au pouvoir et ressources adéquats pour pourraient combattre cette discrimination. Dans les cas où ces structures sont en place, elles sont souvent mal implémentées.

Bien souvent, les Roms ne sont eux-mêmes pas suffisamment au courant de leurs droits et des opportunités de protection qui s'offrent à eux. Ils ont peur d'éventuelles répercussions négatives s'ils déposent une plainte, et doutent parfois de la volonté et de la capacité des institutions officielles à vouloir résoudre leurs problèmes. Ils ne reconnaissent pas forcément les actes discriminatoires en tant que discrimination ou violation de leurs droits, ou même que le système même n'est pas efficace.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

. Établir puis évaluer des critères de traitement équitable, s'assurer de l'inscription d'enfants désavantagés et maintenir des classes intégrées, allouer des fonds du budget central et de l'UE seulement aux écoles et aux autorités qui répondent aux critères.

4. Plusieurs Gouvernements ne reconnaissent pas ou n'adressent pas le problème de la ségrégation des Roms dans le milieu éducatif, problème pourtant observé dans tous les pays suivis.

Placements inappropriés des enfants Roms dans des écoles spéciales pour enfants souffrant de troubles intellectuels :

Suite à des évaluations qui ne prennent en compte ni la barrière de la langue, ni les obstacles culturels, des enfants Roms ont souvent et dans beaucoup de pays été diagnostiqué à tort comme ayant un handicap. Par conséquent, il s'est avéré que certaines écoles spéciales recevaient entre 90 et 100% d'enfants Roms. Les étudiants qui complètent le cursus scolaire dans un environnement de ce type sont inévitablement dépourvus des capacités nécessaires pour réussir sur le marché du travail.

La ségrégation des Roms, confinés à des classes ou écoles séparées : Les enfants Roms sont placés ensemble, afin de les aider à « rattraper leur retard ». Ce type de ségrégation est présenté comme une opportunité, jamais comme une mesure discriminatoire. Malheureusement, les enfants Roms n'ont que rarement la possibilité de « rattraper leur retard ». Un véritable programme d'éducation bilingue, une formation et une préparation adaptées des enseignants répondraient plus efficacement aux besoins de ses enfants, sans qu'il faille avoir recours à la ségrégation.

La ségrégation géographique dans les écoles situées dans des zones à majorité Rom : Les communautés de Roms vivent souvent dans des quartiers ou villages séparés, parfois sur des territoires non régulés dans la périphérie urbaine. Un grand nombre des communautés et quartiers Roms manquent d'écoles, et comme les moyens de transport sont trop chers ou inexistant, certains enfants ne vont tout simplement pas à l'école. Lorsque les écoles sont présentes dans les zones à majorité de Roms, elles n'offrent qu'une éducation de mauvaise qualité. L'isolation géographique des enfants veut qu'ils ne sont pas exposés à la langue nationale, raison pour laquelle ils sont déjà complètement désavantagés dès le début de leur scolarité.

Les écoles de tout type qui accueillent un grand nombre d'écoliers Roms sont presque inévitablement inférieures à celles dans lesquelles un faible nombre d'enfants Roms sont inscrits. Les attentes sont inférieures lorsqu'il s'agit d'enfants Roms ; c'est une norme inférieure sous-entendue qui contribue à leurs faibles performances. Le programme mis en place dans ces écoles et dans ces classes est en effet réduit par rapport aux écoles traditionnelles, car on considère que les enfants Roms ne sont pas capables de travailler au même rythme que celui des classes traditionnelles.

Les conditions matérielles des écoles pour Roms sont déplorables. En effet, ces écoles ne disposent souvent pas d'eau courante ni de toilettes à l'intérieur, elles n'ont pas d'ordinateurs, d'installations scientifiques ou de bibliothèques, elles ont moins d'aides enseignants, pas de livres etc. Un autre problème important est celui de la surpopulation des écoles. De nombreuses écoles Roms ont d'ailleurs recours à un système leur permettant de diviser les élèves en deux groupes accueillis à tour de rôle.

Les faibles conditions matérielles et les conditions de travail difficiles et peu gratifiantes affectent aussi la motivation des enseignants. Il est peu surprenant que les enseignants travaillant dans les écoles accueillant un nombre élevé d'élèves Roms sont souvent sous qualifiés.

Les inspecteurs d'écoles ne disposent souvent que de pouvoirs limités et n'ont pas le mandat pour s'attaquer aux problèmes de ségrégation ou pour soutenir activement la déségrégation.

Les quelques données disponibles prouvent que les élèves Roms sont en situation de sous performance par rapport à leurs pairs de communautés majoritaires. En effet, ils redoublent plus souvent, ils abandonnent l'école plus fréquemment... tout cela crée une population qui manque de capacités lettriques. Il est intéressant de noter que les preuves suggèrent que le niveau de lettrisme dans les environnements ségrégués est bien plus bas que dans les environnements intégrés.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

. Effectuer les démarches juridiques, financières et administratives nécessaires pour mettre fin à toute forme de ségrégation des enfants Roms.
. Réduire le nombre d'enfants Roms dans des écoles spéciales pour enfants souffrant d'un handicap intellectuel, en s'assurant que les écoles primaires traditionnelles puissent offrir aux enfants désavantagés les mêmes avantages que les écoles spéciales ; Améliorer les outils/instruments de diagnostic et d'évaluation utilisés pour l'évaluation d'enfants aux besoins éducatifs spéciaux.

À l'Union Européenne

. Envisager l'adoption de règles européennes interdisant la ségrégation ethnique et raciale dans le milieu de l'éducation ; Investiguer le développement de mesures juridiques sur ce thème ; Mettre en place inspections et sanctions afin d'obtenir un suivi formel.
. Explorer des façons dont la politique et les programmes de l'UE en matière d'éducation pourraient s'attaquer à la ségrégation raciale à l'école et les dispositions inégales et inadaptées prises pour les Roms.
. Développer des campagnes de sensibilisation ciblées sur les problèmes de racisme anti-Roms et sur la crise d'exclusion sociale actuelle des Roms en Europe, encourager les pays de la Décennie à entreprendre de telles campagnes de sensibilisation.

5. L'école maternelle est un élément clé de l'intégration de tous les enfants Roms dans les écoles, mais trop peu d'enfants Roms ont accès à la maternelle.

La maternelle peut offrir une préparation essentielle aux enfants Roms. En effet, elle peut les aider à apprendre la langue de l'enseignement si celle-ci n'est pas la même que la langue parlée à la maison, et peut leur offrir l'opportunité de s'habituer à une routine scolaire. Pour beaucoup d'enfants Roms, l'école est un environnement drastiquement différent de ceux qu'ils ont connus jusque-là.

Trop peu d'enfants Roms ont accès à la maternelle. Dans certains pays, les places sont trop peu nombreuses pour pouvoir inscrire tous les enfants, alors que, dans d'autres pays, la maternelle n'est pas obligatoire et les coûts sont trop élevés pour les familles pauvres. Le premier jour d'école, les enfants Roms arrivent souvent sans aucune préparation.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

- *S'assurer que tous les enfants ont accès à la maternelle, développer les installations et classes au besoin pour accueillir tous les enfants ; éliminer tout coût pour les enfants désavantagés et couvrir les frais de transport.*

6. L'impact de la pauvreté et de la bureaucratie sur l'éducation des Roms doit être neutralisé

Beaucoup de familles Roms sont très pauvres et n'ont pas assez d'argent pour habiller correctement leurs enfants, leur acheter des livres ou d'autres fournitures scolaires. En cas de mauvais temps, les enfants Roms sont parfois tenus de rester chez eux plutôt que de sortir sans chaussures ou manteau. Les conditions difficiles dans lesquelles se trouvent beaucoup de communautés Roms limitent la capacité des enfants à étudier chez eux. Lorsque les familles sont tassées dans des espaces de vie succincts, il n'y a pas forcément d'endroit où l'enfant pourrait faire ses devoirs. L'apport en électricité irrégulier veut souvent qu'il n'y ait pas de lumière pour lire. Les enfants Roms peuvent aussi être tenu éloigné de l'école pour travailler, car le revenu qu'ils fournissent est essentiel à la famille.

Dans certains pays, les écoles spéciales utilisent cette situation à leur avantage. En effet, les fonds qu'ils reçoivent dépendent du nombre d'élèves inscrits. Ils offrent donc des avantages comme les repas et hébergements gratuits, pour inciter les familles plus pauvres à inscrire leurs enfants dans ces écoles plutôt que dans une école traditionnelle.

Les critères d'inscription à la maternelle et à l'école exigent parfois que les parents présentent une demande écrite, un certificat de naissance ou des documents médicaux, ce qui est trop difficile pour beaucoup de parents Roms, particulièrement dans les pays accueillant des personnes déplacées, comme au Monténégro et en Macédoine.

Dans beaucoup de pays, les Roms vivent dans des zones marginalisées, souvent illégales et non régulées. Leurs enfants ne sont alors pas inclus dans les appels à l'inscription habituels. De plus, les parents Roms peuvent être illettrés, ou incapable de lire une notification les appelant à inscrire leurs enfants avant une date donnée. Étant donné l'accès limité aux soins de santé, les enfants Roms ne disposent souvent pas du certificat médical requis pour l'inscription.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

. Travailler à un meilleur accès aux documents personnels et aux soins de santé pour les Roms, puisque c'est une des conditions à un accès satisfaisant à l'éducation ; Développer, lorsque c'est approprié, des politiques permettant aux personnes déplacées et aux réfugiés d'accéder à l'éducation malgré qu'ils ne disposent pas des papiers nécessaires.

•

7. La pratique scolaire et la pédagogie doivent changer

La majorité des enseignants travaillent encore selon l'ancien paradigme préconisant un enseignement frontal et un apprentissage passif. Bien que la politique officielle préconise des méthodes plus interactives et plus centrées sur l'enfant, il n'existe pas encore de système ou d'instruments de suivi pour soutenir l'implémentation de ces méthodes. En pratique, peu d'enseignants implémentent activement les nouvelles techniques.

Les enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour travailler avec des groupes d'enfants différents, puisqu'ils ne reçoivent pas, durant leurs études ou au cours de leur vie professionnelle, de formation adéquate. Une tendance visant à introduire des éléments de multiculturalisme commence à voir le jour dans les départements pédagogiques des universités et instituts d'enseignement supérieur. Par contre, les systèmes obligeant les enseignants à mettre à jour leurs capacités, notamment dans les domaines comme le multiculturalisme et la culture Rom, ne sont pas encore en place.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

- *Encourager la formation en matière de diversité avant ou pendant la vie professionnelle de tous les professionnels de l'éducation et fournir un soutien aux institutions offrant une formation à leurs enseignants afin d'encourager de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques de leadership et de gestion scolaires, une instruction centrée autour de l'étudiant et une participation des parents et de la communauté.*
- *Inciter les enseignants de qualité à s'installer dans les écoles qui se trouvent dans des zones socio-économiques plus défavorisées, en offrant des opportunités de développement professionnel et autres incitations aux jeunes enseignants, afin qu'ils acceptent de travailler dans des écoles moins désirables.*
- *Augmenter le nombre de Roms travaillant dans le secteur de l'éducation.*
- *En l'absence de systèmes nationaux, publier des critères destinés aux enseignants, pour qu'ils puissent évaluer et noter la performance des étudiants, et pour éviter la baisse subjective des attentes et l'inflation de notes d'étudiants sous-performants.*
- *Créer des systèmes de normes nationales, en relation avec les systèmes d'évaluation de niveau national, afin d'obtenir une connaissance nationale fiable et comparable des résultats, désagrégés par ethnicité ; Les normes et systèmes d'évaluation doivent*

être liés à la création de livres scolaires ainsi que des critères et normes de sélection ;

8. Les écoles devraient se rapprocher des communautés Roms et des parents

L'implication des parents dans la vie scolaire se limite souvent au minimum, augmentant ainsi l'isolation et l'exclusion des communautés Roms. Il existe peu de moyens systématiques pour l'implication des parents et de la communauté dans les systèmes éducatifs. Les conseils scolaires existent dans toutes les écoles, mais ils ne représentent pas nécessairement une implication d'importance des parents ou de la communauté dans le processus d'éducation.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

- *Encourager les institutions éducatives à fortifier leurs liens avec les communautés et parents Roms, et s'assurer qu'ils participent à la prise de décision et au processus d'enseignement/d'apprentissage.*
- *Encourager les stratégies communautaires, afin de développer les capacités des groupes ethniques minoritaires à s'impliquer dans les systèmes éducatifs.*

À l'Union Européenne

- *Utiliser les programmes existants (comme le European Social Fund) pour inclure des composants en faveur de la formation et de l'augmentation du pouvoir de groupes et individus Roms en matière d'éducation, afin qu'ils puissent prendre une part plus active dans l'implémentation et la création de politiques et de programmes.*

9. Les problèmes de langue doivent être adressés

Pour grand nombre de Roms, la langue du pays dans lequel ils habitent n'est pas leur langue maternelle. Les communautés Roms sont variées, et leur langue maternelle peut être un des plusieurs dialectes Romani ou une autre langue non majoritaire. Cette situation cause entre autres des problèmes linguistiques aux enfants Roms lorsqu'ils débutent leur scolarité.

La barrière de la langue pour les enfants Roms peut être la cause d'un placement incorrect dans une école spéciale, ou d'une ségrégation dans une classe constituée uniquement d'enfants Roms. Bien que les programmes de maternelle, et particulièrement la mise en place d'une année « zéro » obligatoire, peuvent aider les enfants Roms à acquérir une compétence de base dans la langue d'enseignement avant le début de l'école primaire, trop peu d'enfants Roms accèdent à la maternelle pour que ces programmes puissent avoir un impact de grande ampleur.

La possibilité de reconnaître le Romani, la langue des Roms, comme langue officielle n'a pas été suffisamment envisagée. Les lois concernant le droit de recevoir un enseignement dans sa langue maternelle et la possibilité d'avoir accès à l'étude de sa

langue maternelle en tant que matière n'ont pas non plus reçu suffisamment d'attention. Quoique de nombreux pays fournissent la possibilité d'étudier dans sa langue maternelle, l'implémentation, encore une fois, demeure problématique.

Un autre problème qui varie d'un pays à un autre est l'utilisation d'aides enseignants Roms. Malgré la nécessité et les avantages confirmés observés au niveau local, certains pays ont pris des mesures plus affirmatives que d'autre pour répondre à ce besoin.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

- *Prendre des mesures pour s'assurer que les enfants Roms dont la langue principale n'est pas la langue d'enseignement reçoivent le soutien nécessaire dans les écoles, en soutenant et en développant, au sein des écoles les formations d'enseignants couvrant l'acquisition de la langue et la méthodologie pour l'enseignement bilingue. S'assurer que les institutions de formation d'enseignants disposent des programmes et des cours nécessaires à la préparation des enseignants du Romani, et développer des programmes de maternelle qui mettent l'accent sur l'acquisition du langage et les techniques bilingues.*
- *Effectuer les changements nécessaires dans les critères de création des livres et programmes scolaires, afin qu'ils intègrent les problèmes de diversité ethnique et culturelle ; s'assurer que la culture, la langue et l'histoire Roms soient inclus dans les nouvelles normes.*

10. Les programmes non multiculturels sont des outils d'exclusion

Il est important que le programme reflète la diversité de façon objective. Dans le contexte de l'intégration sociale, trop peu d'attention a été portée sur la pertinence du programme scolaire et son approche de la diversité.

Bien que la minorité Rom soit mentionnée dans une poignée de livres, le portrait qui est peint de cette minorité reste douteux. Il existe très peu d'autres exemples de gestion des concepts de multiculturalisme ou de la diversité dans le programme.

Des efforts ont été faits pour augmenter la part du programme faisant référence aux Roms. Cependant, les approches actuelles semblent avoir une vue très étroite, et n'offre ce matériel qu'aux Roms, oubliant ainsi que la population majoritaire doit elle aussi être exposée, et même plus exposée, à la diversité.

RECOMMANDATIONS :

Aux gouvernements

- *Permettre l'autorisation du développement du programme au niveau de l'école, pour que celui-ci prenne en compte la communauté Rom locale.*

- *Effectuer les changements nécessaires dans les critères de création des livres et programmes scolaires, afin qu'ils intègrent les problèmes de diversité ethnique et culturelle ; s'assurer que la culture, la langue et l'histoire Roms soient inclus dans les nouvelles normes.*

PARTICIPATION PARENTALE DANS LA VIE SCOLAIRE : PERCEPTIONS DES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENT⁶

«La direction d'une école est une affaire collective» - Fullan, Michael (2003), page XV.

Résumé

Ce document présente les résultats principaux d'une étude menée dans huit pays du sud-est de l'Europe. Cette étude vise à comprendre quelles sont les attitudes et les opinions des directeurs d'établissement vis-à-vis de l'engagement des parents d'élèves dans la vie de l'école primaire. Nous présentons aussi un modèle, qui tente de capturer les liens possibles entre, d'un côté, la satisfaction des directeurs d'établissement quant à la participation parentale dans la vie scolaire et, d'un autre côté, les caractéristiques des directeurs d'établissements, les caractéristiques des écoles, les efforts des écoles visant à encourager la participation parentale et la pratique même de la participation parentale. Ces liens possibles peuvent prendre différentes voies. En plus de la direction de la procédure statistique, le modèle essaie aussi de vérifier si ces voies sont significatives du point de vue statistique. Comme le supposait l'hypothèse, une corrélation positive a pu être identifiée entre les perceptions personnelles des directeurs d'établissement quant aux avantages de la participation parentale dans la vie scolaire et le degré de satisfaction vis-à-vis de la performance des Associations de parents d'élèves, l'importance de la participation parentale et l'importance accordée à la voix parentale dans la vie scolaire.

1. Introduction

La direction scolaire joue un rôle essentiel dans la création d'un environnement participatif accueillant. Un tel environnement a non seulement pour but de faciliter la participation des parents dans la vie scolaire, elle accroît aussi le niveau d'inclusion. Ceci permet de faire participer les parents issus de groupes socio-économiques généralement moins impliqués dans la vie scolaire (Bradshaw et al., 2004 ; Hallam et al., 2006 ; Lupton 2006). L'implication parentale dans l'éducation des enfants a été la source de nombreuses études. Des preuves de taille soutiennent l'idée d'une relation systématique et positive entre les niveaux de participation parentale et le développement et l'éducation des élèves (Okpala et al., 2001; Desforges & Abouchaar, 2003; Barnard, 2004; Moran & al., 2004; Harris & Chrispeels, 2006; Hartas, 2008). Il existe aussi des preuves (Sacker et al., 2002, par exemple), qui montrent que les parents moins favorisés du point de vue économique et ceux ayant bénéficié de niveaux d'éducation moins élevés ont moins tendance à avoir une participation significative dans l'éducation de leurs enfants, comparés aux parents disposant d'un statut socio-économique plus élevé (Waanders et al., 2007).

La direction scolaire influence les résultats scolaires et le développement des élèves en créant un partenariat école-foyer inclusif. L'importance de ce rôle est soulignée par la décentralisation accrue des responsabilités liées à la direction scolaire et l'adaptation de méthodes de gestion innovantes, comme le leadership réparti (Spillane, 2005), le leadership factuel (Lewis & Cardwell, 2005), le leadership de rotation (Fullan,

⁶ Document préparé par Daniel Pop, Programme de soutien éducatif, Open Society Institute, et Steve Powell, Recherche sociale proMente, Grande Bretagne. *Travail en cours. Ne pas citer. Les commentaires et les observations sont les bienvenus.*

2005), le leadership éducatif (Hoyle & Wallace, 2006), etc. On dispose cependant de connaissance systématique limitée en ce qui concerne les attitudes et les convictions des directeurs d'établissement et l'implémentation de réglementations récemment imposées, dans le cas de pays ayant récemment entrepris des réformes pour l'amélioration du niveau de gouvernance scolaire.

Afin de mieux comprendre les résultats d'une fortification éventuelle du rôle de leadership de l'école, nous avons entrepris une enquête exploratrice dans huit pays du sud-est de l'Europe. Tous ces pays ont récemment adopté des réformes visant à institutionnaliser la participation parentale dans la gouvernance de l'école et ont considérablement décentralisé la prise de décision. En effet, cette autorité appartient désormais aux écoles. L'enquête, menée auprès des directeurs d'établissement, analyse le rôle des attitudes et convictions des chefs d'établissement élémentaires publics vis-à-vis de l'encouragement d'une participation des parents d'élèves dans la prise de décision, les activités extrascolaires et l'éducation de leurs propres enfants.

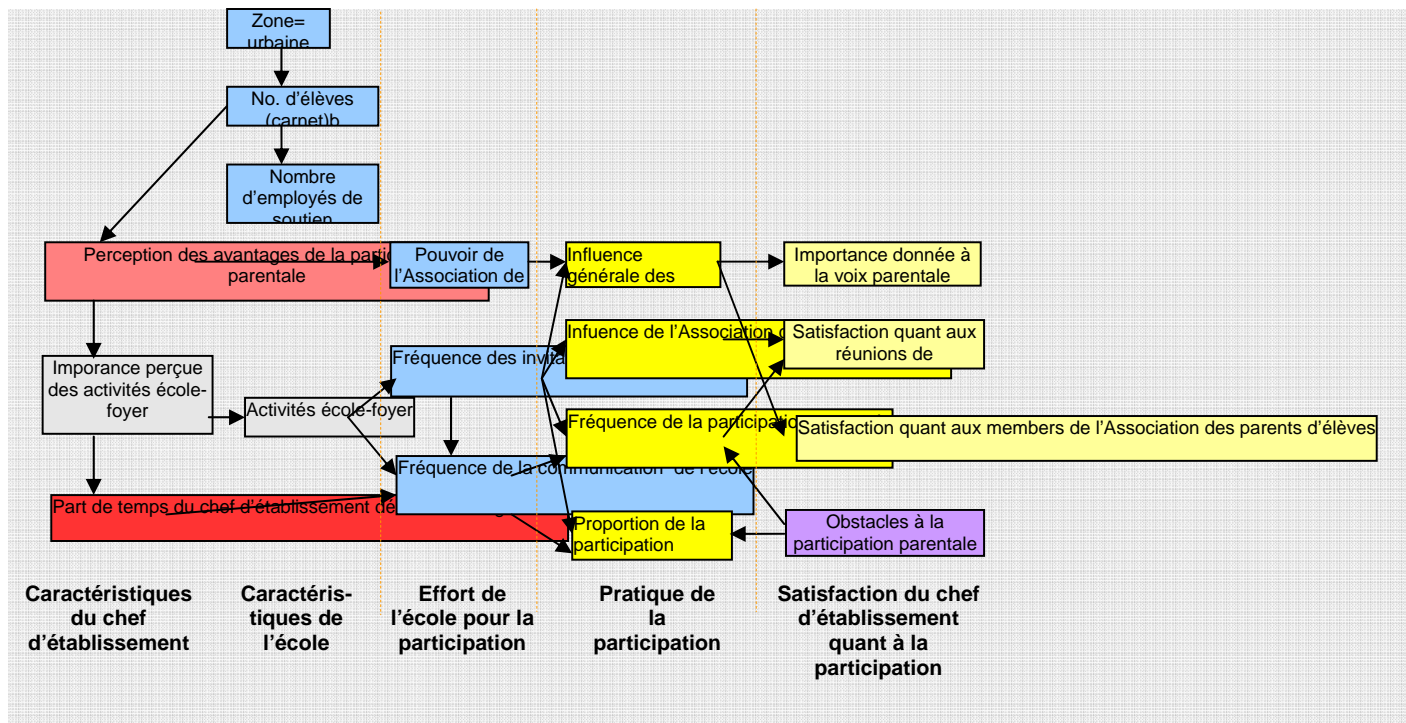
Ce document présente les principaux résultats de l'enquête susmentionnée. Il modèlè le lien entre, d'un côté, la satisfaction des directeurs d'établissement quant à l'engagement parental dans la vie scolaire et, d'un autre côté, les caractéristiques des chefs d'établissement, les caractéristiques des écoles, les efforts des écoles visant à encourager la participation parentale et la pratique même de la participation parentale dans la vie scolaire.

Ce document est réparti en quatre sections. Dans la première, nous présentons le sujet abordé. Dans la seconde, nous présentons le modèle théorique pour l'analyse, ainsi qu'une analyse des différentes voies qui existent, selon l'hypothèse, entre les variables. La troisième section détaille les méthodes utilisées et inclut une présentation de l'enquête internationale des directeurs d'établissement, les mesures des variables clés et les analyses statistiques utilisées. Dans la dernière section, nous présentons les résultats principaux de l'analyse et listons les limitations principales de l'étude.

2. Modèle théorique

Notre modèle théorique montre à quel point les attitudes et convictions des directeurs d'établissement vis-à-vis de l'utilité de l'engagement parental dans la vie de l'école affecte le degré de participation parentale. Ce lien est étudié par un nombre de voies possibles, représentées dans le Diagramme 1.

Diagramme 1 : Diagramme des voies sur les attitudes et conviction du chef d'établissement sur la participation parentale



Nous suggérons que le degré de satisfaction quant à la performance des Associations de parents d'élèves est influencé par les perceptions personnelles des chefs d'établissements sur les avantages de la participation parentale à la vie scolaire, l'importance de la participation parentale et la conviction que la voix parentale est un élément important de la vie scolaire. Ces perceptions sont influencées par l'importance accordée au partenariat école-foyer et le temps consacré à l'enseignement. Ces liens éventuels prennent forme, en théorie, à travers différentes voies, regroupées en trois ensembles : les caractéristiques de l'école, les efforts entrepris par l'école pour l'encouragement de la participation parentale à la vie scolaire, et la pratique de la participation parentale dans la vie scolaire. Étant donné la nature multidimensionnelle des activités éventuelles visant à engager les parents et les méthodes ou stratégies adoptées par les parents pour s'impliquer dans la vie scolaire, chaque facteur d'influence est composé d'un nombre d'indicateurs composites, qui capturent tous une dimension donnée du concept.

Le modèle inclut aussi un ensemble d'interactions possibles entre les différents facteurs d'influence. Par exemple, la fréquence à laquelle les parents sont invités à participer aux activités scolaires aura probablement une influence sur la pratique de la participation. De même, la fréquence à laquelle l'école communique avec les parents peut influencer aussi bien la fréquence de la participation parentale aux activités scolaire que le nombre de parents y prenant part.

Il faut prendre en compte que les voies représentées dans ce diagramme ont été développées principalement sur la base de théories et de plausibilité. Une fois conçu, le modèle (ou le réseau de voies) a cependant été spécifié en utilisant une notation spéciale, qui a, elle, été testée formellement par l'intermédiaire d'un logiciel de modélisation d'équations structurelles. Avant tout, et c'est très important, le modèle a été testé pour

comprendre s'il était adapté aux données ; c'est-à-dire que nous avons voulu comprendre si les données de questionnaire seraient probables si le modèle était véritable.

3. Méthodes

3.1 Population étudiée

Les données utilisées pour cette étude concernent les attitudes et convictions des chefs d'établissements sur la participation parentale à la vie scolaire. Elles ont été recueillies dans le cadre de l'initiative « *Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe* » (Développement de l'inclusion et de la qualité éducative dans le sud-est de l'Europe), financée par le *Education Support Programme* (Programme de soutien à l'éducation) de la Open Society Institute. L'initiative a été implémentée en coopération avec le Centre pour les études de politique éducative (Université de Ljubljana, Département de l'éducation). L'enquête auprès des chefs d'établissements a été menée simultanément en Albanie, en Bosnie et Herzégovine, au Kosovo, en Macédoine, en Moldavie, au Monténégro, en Roumanie et en Serbie.

Les données ont été recueillies en deux phases de prélèvement aléatoire. Au cours de la première phase et dans chaque pays, nous avons identifié les données pertinentes comme l'urbain vs. le rural et la distribution par région. Au cours de la deuxième phase et pour assurer une probabilité égale de sélection d'écoles de chaque classe sociale, nous avons appliqué un prélèvement aléatoire. Dans le cas de la stratification des écoles par région, l'objectif était de refléter la distribution régionale dans la population des écoles. Dans le cas de la distribution urbaine/rurale et pour corriger la disparité entre la population de l'école et la population d'élèves, nous avons pondéré le tout par taille de population urbaine/rurale par pays. Pour assurer un échantillon assez grand, deux échantillons supplémentaires ont été composés. Les mêmes procédures ont été utilisées pour ces deux échantillons que pour les échantillons d'origine. Le niveau de confiance a été fixé à 95 %, l'intervalle de confiance à ± 5 (± 3 dans le cas de la Moldavie et de la Roumanie).

Dans le cadre du processus de développement d'un instrument d'enquête, nous avons organisé dans chaque pays, une fois la littérature existante passée en revue, une série de groupes témoins composés de chefs d'établissements. Nous avons aussi pré-testé l'instrument d'enquête dans chaque pays. Dans le cadre de l'enquête, le chef d'établissement de chaque école sélectionnée a été contacté et questionné en face à face. Dans certaines écoles, le poste de chef d'établissement était vacant. Dans ces cas, la personne occupant de façon temporaire la fonction de chef d'établissement a été interrogée. En Roumanie par exemple, sur les 670 entretiens menés, 88,21 % (591) ont été menés avec des directeurs d'établissement, alors que 11,79 % (79) ont été menés avec des personnes exerçant temporairement la fonction de chef d'établissement. En République de Moldavie, par contre, plus de 99 % des entretiens ont été menés avec des chefs d'établissement.

Tableau 1 Distribution des écoles dans les pays du sud-est de l'Europe

Pays/régions	Écoles	%	Échantillon	Urbain	Rural
Albanie	1.484	100%	300	234	66
Bosnie et Herzégovine¹	612	100%	200	70	130
Kosovo²	539	100%	225	39	186

Macédoine	518	100%	200	120	80
Moldavie³	661	100%	296	31	265
Roumanie³	6.135	100%	670	169	501
Serbie	1.209	100%	200	105	95
Notes :					
En Bosnie et Herzégovine, l'échantillon est déséquilibré.					
Au Kosovo l'échantillon s'est limité aux écoles albanaises.					
Dans le cas de la Moldavie et de la Roumanie, nous nous sommes basés sur les districts scolaires, non pas sur les régions.					
Au Monténégro nous avons effectué un recensement.					

À l'exception de l'Albanie et de la Serbie, le taux de réponse de l'échantillon d'origine était supérieur à 90 % dans tous les pays. Dans le cas des deux pays susmentionnés, où le taux de réponse était plus faible, le problème de la distorsion des non-participants devait être adressé. Étant donné le faible niveau de refus dans les six autres pays, nous pouvons partir du principe que l'effet de différences systématiques éventuelles entre les personnes acceptant de répondre et les personnes refusant de répondre est marginal.

Tableau 2 : Taux de réponse par pays

Pays dans lequel est située l'école	Échantillon duquel l'école a été choisie			Total
	Échantillon d'origine	Échantillon supplémentaire 1	Échantillon supplémentaire 2	
Albanie	199 66,3%	69 23,0%	32 10,7%	300 100%
Bosnie-Herzégovine	224 94,5%	13 5,5%	0 ,0%	237 100%
Kosovo	220 97,8%	5 2,2%	0 ,0%	225 100%
Macédoine	187 93,5%	13 6,5%	0 ,0%	200 100%
République de Moldavie	292 98,6%	4 1,4%	0 ,0%	296 100%
Roumanie	641 95,7%	26 3,9%	3 ,4%	670 100%
Serbie	162 81,0%	30 15,0%	8 4,0%	200 100%

Le faible niveau de non-réponses dans l'échantillon d'origine, à l'exception de l'Albanie, indique un haut niveau de fiabilité des données de l'enquête. Les raisons de refus principales comprennent des événements exceptionnels, qui limitent l'étendue de la distorsion systématique des non-répondants.

3.2 Mesures

Étant donné la nature multidimensionnelle des attitudes et convictions des chefs d'établissement quant à l'engagement des parents dans la vie scolaire, les variables ont été regroupées en trois indicateurs composites : (1) l'importance que le chef d'établissement accorde à la voix parentale dans la vie scolaire, (2) la satisfaction du chef d'établissement vis-à-vis des membres de l'Association des parents d'élèves et (3) la satisfaction du chef d'établissement vis-à-vis de la contribution individuelle des membres de l'Association des parents d'élèves. Les variables indépendantes ont été regroupées en quatre ensembles principaux, suivant la voie du lien hypothétique. Les quatre ensembles sont les suivants : (1) Les caractéristiques du chef d'établissement, (2) les caractéristiques de l'école, (3) les efforts entrepris par l'école pour encourager la participation parentale et (4) la pratique même de la participation parentale dans la vie scolaire. Nous allons analyser chaque ensemble séparément.

Les caractéristiques du chef d'établissement comprennent les perceptions (attitudes et convictions) des chefs d'établissement en ce qui concerne l'utilité de la participation parentale dans la vie scolaire. Celles-ci sont mesurées par dix variables, groupées en deux indicateurs composites : (1) les perceptions des chefs d'établissement en ce qui concerne les avantages de la participation parentale (quatre variables) et (2) l'importance consacrée aux activités école-foyer (six variables). Nous avons aussi inclus une variable pour capturer la part de temps de travail dédiée à la gestion des activités, en demandant aux chefs d'établissement combien de temps ils dédiaient à l'enseignement.

Les caractéristiques de l'école sont, par exemple, la situation géographique (urbaine ou rurale), le nombre d'élèves inscrits (le carnet est utilisé), le nombre d'employés professionnels, et les activités foyer-école existantes. Pour ces dernières, nous avons demandé aux participants d'expliquer dans quelle mesure, au cours de l'année scolaire passée, les activités suivantes ont été organisées dans leur école : Sessions pour aider les parents à assister leurs enfants lors des devoirs, fournir aux parents du matériel pour les aider à assister leurs enfants pendant les devoirs, fournir aux parents du matériel pour les aider à suivre les devoirs de leurs enfants, fournir aux parents les informations nécessaires à la création d'un environnement propice à l'apprentissage au sein du foyer, offrir un service de conseil aux parents et mettre en place des groupes de soutien pour les parents. Les efforts de l'école visant à faire participer les parents dans la vie de l'école comprennent trois mesures composites : (1) Participation de l'Association de parents d'élèves dans la prise de décision de l'école (5 variables), (2) invitation des parents à participer à des activités en rapport avec l'école (huit variables) et (3) la communication entre l'école et le foyer (neuf variables).

Quatre mesures composites ont été utilisées pour évaluer la pratique de la participation parentale dans la vie scolaire : (1) la perception du chef d'établissement quant à l'influence des parents sur la vie scolaire, (2) l'influence de l'Association des parents d'élèves, (3) la participation parentale dans la prise de décision de l'école et (4) le nombre de parents qui participent aux activités scolaires.

Toutes les mesures composites utilisées dans l'analyse ont été standardisées, afin d'assurer l'accord numérique des éléments au sein des autres attributs de la variable (en éliminant toutes les non-réponses et les refus, par exemple).

3.3 Analyse statistique

Nous avons mené une analyse de fiabilité univariée et composite des variables qui étaient prévues pour les procédures de modélisation. Pour l'analyse de la variance dans les cas de l'analyse de voie, nous utilisons la commande *pathreg* développée par Ender (2005). Celle-ci permet l'analyse simultanée de toutes les voies d'influence en utilisant le même nombre d'observations. Les variables clés utilisées dans ce modèle sont présentées dans le tableau 4. L'analyse des indicateurs composites à été effectuée par l'utilisation de coefficients de pondération par pays, pour que la différence de taille de l'échantillon d'un pays à un autre n'influence pas les résultats de l'analyse.

Ce document se concentre uniquement sur les indicateurs principaux, l'analyse complète étant présentée dans le *Survey Research Rapport* (disponible sur demande). En ce qui concerne les caractéristiques des écoles, nous avons observé qu'il existe des différences en termes de nombre moyen d'enfants inscrits dans les écoles. Les écoles urbaines sont plus importantes que celles qui sont situées dans les zones rurales. Le pays ayant la moyenne la plus élevée est la Bosnie et Herzégovine (681), le pays ayant la moyenne la plus basse est la Moldavie (159).

En ce qui concerne les caractéristiques des chefs d'établissement, il est intéressant de noter qu'il existe des variations importantes d'un pays de l'étude à un autre en termes de temps dédié aux activités d'enseignement. Au Monténégro 86,2 % des chefs d'établissement ont affirmé ne pas avoir d'obligations d'enseignement en tant que directeur d'école, en Serbie 85,5 % d'entre eux ont affirmé la même chose. En Roumanie cependant, 51,8 % des chefs d'établissement ont affirmé dédier 50 % de leur temps à des activités liées à l'enseignement. Il en va de même pour 41,5 % des chefs d'établissement en Moldavie.

Tableau 3 Caractéristiques des écoles et des chefs d'établissement

	Albanie	BiH	Kosovo	Macédoine	Moldavie	Monténégro	Roumanie	Serbie
Zone, urbaine, %	23,7	60,8	17,3	60,5	10,5	38,6	25,2	49,5
Nombre d'élèves (moyenne)	449	681	648	729	159	514	274	450
Nombre d'élèves (carnet)	5,79	6,34	6,19	6,38	4,94	5,61	5,18	5,86
Part de temps du chef d'établissement dédiée à l'enseignement								
Aucune obligation d'enseignement	11,0	59,1	71,1	58,0	1,7	86,2	11,8	85,5
Moins de 25%	39,3	17,3	7,1	7,0	17,6	9,0	14,0	5,5
Au moins 25% mais moins de 50%	31,3	15,6	7,6	17,0	38,2	4,1	21,5	5,0

Au moins 50% mais moins de 75%	10,3	5,9	8,0	11,0	33,1	.7	24,5	1,5
Plus de 75%	7,7	2,1	6,2	7,0	8,4	.0	27,3	.5

Les autres variables du modèle théorique sont des composites ; c'est pour cette raison que nous communiquons les résultats à ce niveau (et non pas au niveau des items individuels). Nous avons effectué une analyse de fiabilité d'échelles des indicateurs composites en utilisant une mesure d'estimation de la cohérence interne des unités. L'alpha de Cronbach mesure la portion de variabilité totale des unités selon leur corrélation. De cette façon, il évalue à quel point un ensemble défini d'unités mesurent un objet unique unidimensionnel. Le coefficient varie entre 0 et 1, la valeur maximale indique que les items mesurent l'objet défini. Il n'existe pas de norme théorique définissant une limite à partir de laquelle le score devrait être jugé comme acceptable. Selon DeVellis (2003 : pp.94-96), cependant, la norme acceptée dans la plupart des domaines est 0,70 (La valeur de Nunnally).

Les scores sont présentés pour chaque indicateur composé et pour chaque pays dans le tableau 5. De plus, nous avons inclus une colonne qui affiche l'Alpha de Cronbach pour l'ensemble des données. Dans ce cas, les pondérations par pays ont été utilisées pour assurer que les observations dans chaque pays avaient la même pondération dans l'analyse.

Le tableau 4 indique des niveaux de cohérence élevés pour tous les pays et tous les composites. Nous observons cependant deux indicateurs composites (obstacles à la participation parentale à la vie scolaire et proportion de participation parentale dans la prise de décision à l'école) qui sont en sous-performance et qui se situent en dessous de la limite. La cohérence la plus faible a été mesurée dans le cas de l'indicateur des obstacles à la participation parentale dans la vie scolaire, à l'exception du Monténégro (0,713), ainsi que dans le cas de la mesure composite de la proportion de participation parentale dans la prise de décision de l'école. Ce composite est en situation de sous-performance en Albanie (0,699), en Bosnie et Herzégovine (0,580), en Macédoine (0,674) et en Serbie (0,644). Dans le cas des sept indicateurs de composite, les scores de tous les pays se situaient au-dessus de la limite, avec de très bons résultats pour deux des composites. Ces derniers capturaient les perceptions des chefs d'établissement sur les avantages de la participation parentale dans la vie scolaire. De très bons scores de cohérence interne peuvent être observés dans le cas de l'analyse de l'ensemble des données (qui comprend la valeur pondérée par pays des items). Là, à l'exception du composite des obstacles à la participation parentale à la vie scolaire, tous les autres composites se situaient au-dessus de la limite.

Étant donné que l'Alpha de Cronbach est sensible au nombre d'items en échelle (nous avons utilisé moins de dix items dans tous les cas), les scores nommés ci-dessus sont importants, donc nous n'avons pas communiqué la corrélation inter-item moyenne pour les items (la cohérence interne des échelles est disponible sur demande). En tout et pour tout, et à l'exception des points nommés, les résultats communiqués pour les indicateurs de composite insinuent une bonne et très bonne cohérence pour l'échelle de ces échantillons.

Tableau 4 Analyse de fiabilité (Alpha de Cronbach) par composite et par pays

	Albanie	BiH	Kosovo	Macé- doine	Moldavie	Monté- négro	Roumanie	Serbie	Tous
Importance accordée par le chef d'établissement à la voix parentale au sein de l'école	.770	.818	.836	.837	.792	.829	.851	.844	.849
Satisfaction du chef d'établissement quant aux réunions de l'Association des parents d'élèves	.785	.639	.664	.800	.843	.799	.863	.789	.819
Satisfaction du chef d'établissement quant à la contribution des membres de l'Association des parents d'élèves	.671	.761	.609	.865	.812	.821	.870	.814	.863
Obstacles à la participation parentale à la vie scolaire	.687	.645	.697	.675	.555	.713	.671	.684	.670
Perceptions du chef d'établissement sur les avantages de la participation parentale	.810	.827	.873	.883	.891	.947	.895	.906	.896
Importance perçue des activités école-foyer	.814	.819	.884	.874	.772	.854	.846	.862	.857
Activités école-foyer existantes	.765	.765	.832	.836	.756	.800	.839	.827	.836

Participation de l'Association des parents d'élèves dans la prise de décision de l'école	.845	.733	.795	.800	.832	.831	.832	.797	.825
Invitation des parents à participer à des activités scolaires	.736	.780	.826	.866	.765	.804	.764	.827	.849
Communication entre l'école et le foyer	.736	.822	.818	.854	.768	.926	.828	.623	.788
Perception du chef d'établissement sur l'influence générale des parents sur la vie scolaire	.791	.779	.861	.872	.837	.814	.845	.783	.845
Perceptions sur l'influence de l'Association de parents d'élèves	.711	.699	.861	.749	.793	.868	.786	.651	.808
Participation parentale dans la prise de décision de l'école	.699	.580	.755	.674	.843	.803	.861	.644	.788

4. Résultats

4.1. Analyse descriptive

L'analyse descriptive des variables clés et des indices de composites indique qu'en général, les chefs d'établissement dans les huit pays partagent des perceptions similaires en ce qui concerne l'avantage de la participation parentale dans la vie scolaire. La participation des parents est donc considérée comme une contribution directe et importante à l'amélioration de la performance scolaire des élèves et à l'amélioration globale de l'environnement scolaire. La participation est aussi considérée comme menant à la fortification d'une attitude plus positive des parents vis-à-vis de l'école et menant à un soutien plus important des parents à l'école. Ceci suggère que les chefs d'établissement dans l'ensemble des pays étudiés ne sont pas, ou du moins pas en principe, contre la participation parentale dans la vie scolaire. Ceci est pertinent dans le

contexte d'une augmentation de la décentralisation des responsabilités de gestion et de prise de décision au niveau de l'école.

Malgré la pertinence et l'utilité perçues de la participation parentale dans la vie scolaire, les chefs d'établissement rapportent qu'au cours de la dernière année scolaire, les parents étaient en moyenne conviés à participer aux activités scolaires une fois par semestre. De plus, les parents étaient en moyenne invités une fois par trimestre à des réunions scolaires formelles. En ce qui concerne les réunions formelles, les chefs d'établissement ont communiqué que dans plus de 75 % des cas, moins d'un parent sur quatre participait aux réunions organisées à l'école. Ce n'est donc pas seulement la fréquence de la participation qui est limitée, c'est aussi la couverture du corps parental dans de telles activités qui est limitée.

Dans le même esprit, bien que presque toutes les écoles disent avoir une Association de parents d'élèves au niveau de l'école, ce qui est une obligation légale dans l'ensemble des pays, le degré de satisfaction quant aux activités de ces Associations est limité. Les chefs d'établissements n'expriment que des niveaux de satisfaction faibles quant à la performance des Associations et des membres individuels.

Quels sont les facteurs qui limitent la participation parentale ? Nous nous sommes intéressés aux facteurs du côté de l'école comme du côté des parents. Nous avons remarqué que les chefs d'établissement identifient les facteurs liés aux parents comme étant les obstacles les plus importants à une participation significative des parents dans la vie scolaire. Ces facteurs, en ordre d'importance et tels qu'ils ont été communiqués par les chefs d'établissement comprennent l'intérêt, le temps et les capacités de communication limités des parents. Les facteurs liés aux enseignants sont perçus dans une moindre mesure comme étant un obstacle à la participation parentale.

Les chefs d'établissement de l'ensemble des pays analysés s'accordent pour dire que les Associations de parents d'élèves ne devraient participer dans la prise de décision de l'école que s'ils y ont été invités.

Le tableau 5 indique qu'en ce qui concerne les services aux parents offerts par les écoles des huit pays, ils existaient des variations importantes en matière de services offerts et entre les pays. Dans le cas de chaque service, on observe qu'une part considérable des écoles continue à ne pas offrir de tels services. Les écoles les plus à risques de ne pas offrir de tels services sont les écoles situées dans les zones rurales et celles qui ont indiqué qu'elle avaient une plus grande part d'élèves issus de classes sociales plus vulnérables (par exemples, les enfants issus de familles monoparentales, de familles à faible revenu etc.)

Tableau 5 Services aux parents offerts par les écoles au cours de la dernière année scolaire

%, écoles n'offrant aucun service

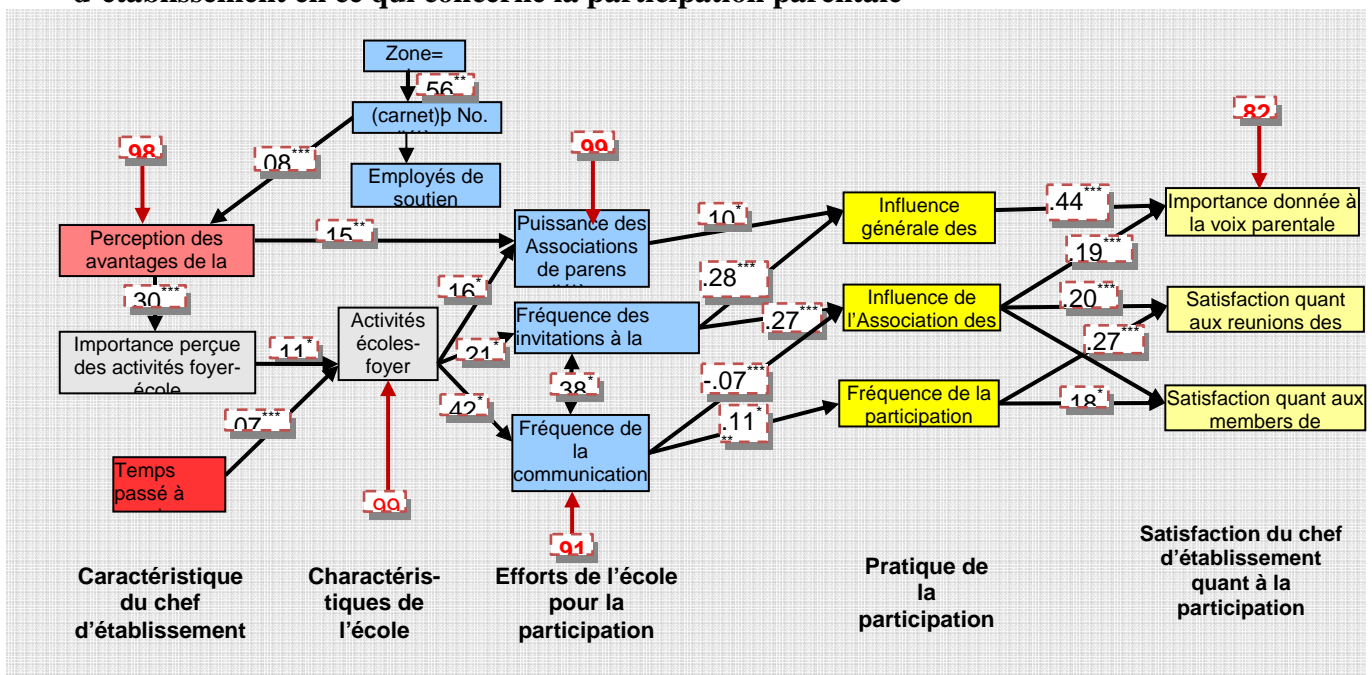
	Albanie	Bosnie et Herzégovine	Kosovo	Macédoine	Moldavie	Monténégro	Roumanie	Serbie
Sessions à l'école visant à aider les parents à assister leurs enfants pendant les devoirs.	18,4%	6,4%	29,9%	24,7%	3,4%	17,9%	13,3%	38,6%
Matériel fournit aux parents pour les aider à assister leurs enfants pendant les devoirs	42,4%	31,2%	73,3%	47,2%	13,7%	32,4%	26,6%	54,4%
Matériel fournit pour suivre les devoirs de l'enfant	49,5%	36,3%	71,3%	46,9%	16,4%	33,1%	35,4%	57,2%
Informations fournies aux parents pour les conseiller sur la création d'un environnement d'apprentissage à la maison	29,2%	6,4%	34,0%	16,2%	3,1%	4,1%	6,4%	16,3%
Service de conseil pour les parents	35,4%	,8%	31,0%	13,7%	3,7%	15,9%	24,3%	32,7%
Groupes de soutien pour les parents	20,4%	14,9%	37,8%	26,5%	15,3%	8,3%	31,2%	20,7%

4.2. Modélisation d'équations structurelles

Le modèle de régression indique que les attitudes et convictions des chefs d'établissement, les caractéristiques des écoles, les efforts des écoles visant à encourager

une participation parentale et la pratique même de la participation parentale sont des indices importants du niveau de satisfaction des chefs d'établissement quant au degré de participation parentale dans la vie scolaire de leurs établissements respectifs. Le modèle a été réduit et les interactions non significatives du point de vue statistiques (valeur limite 0,95) ont été effacées. Le modèle de voies final est présenté dans le diagramme 5. Grâce à ce diagramme, on remarque que deux indicateurs composites, la proportion de participation parentale et les obstacles à la participation parentale, ont été effacés. Le dernier indicateur n'a pas été inclus dans l'analyse de régression car nous avons remarqué des faibles niveaux de cohérence interne, ce qui implique des faibles niveaux de fiabilité de la mesure. Les valeurs représentées le long des voies sont statistiquement significatives et représentent les coefficients de régression standardisés.

Diagramme 2. Voies de résultats sur les attitudes et conviction des chefs d'établissement en ce qui concerne la participation parentale



Notes : ** p≤.01, ***p≤.001

Pour assurer la cohérence de l'interprétation, toutes les variables du modèle ont été standardisées, les scores de variables plus élevés représentant les attitudes, convictions plus favorables, une participation plus fréquente ou une influence plus importante des parents ou des Associations de parents d'élèves. Aussi, afin d'assurer l'accord numérique au sein des attributs de chaque variable, les non-réponses et les refus ont été éliminés. Comme prévu par l'hypothèse, nous avons identifié une corrélation positive entre les niveaux de satisfaction des chefs d'établissement quant au degré de participation parentale et les variables attitudes et convictions des chefs d'établissement.

Les coefficients de régression standardisés indiquent que la taille de l'école, mesurée comme étant le nombre d'élèves inscrits au cours de l'année scolaire, est associée de façon positive à la perception des chefs d'établissement quant aux avantages de la participation parentale. Nous observons pourtant qu'il existe une voie indirecte entre la location de l'école et les perceptions des chefs d'établissement. Plus précisément,

les écoles urbaines sont systématiquement plus grandes (.56 $p \leq .001$) que les écoles situées dans les zones rurales. Ceci est associé à une perception plus favorable des avantages de la participation parentale. De plus, les perceptions plus favorables quant à la participation parentale sont aussi directement et positivement associées à la perception de l'importance des activités école-foyer (.30, $p \leq .001$). Nous ne pouvions pas identifier une relation systématique entre le temps consacré à l'enseignement par les chefs d'établissement, leur perception quant aux avantages de la participation parentale et l'importance perçue des activités école-foyer.

Un fait surprenant est qu'aucune relation directe n'a été identifiée entre la perception des avantages de la participation parentale et des activités école-foyer. Cette relation est en effet influencée par l'importance perçue des activités école-foyer. Ceci implique qu'il y a deux voies d'influence indirectes principales. La première voie est liée aux perceptions des chefs d'établissement quant à l'importance de la voix parentale dans la vie scolaire à travers la participation de l'Association de parents d'élèves dans la prise de décision de l'école et la perception de l'étendue de l'influence parentale. La deuxième voie principale lie la perception de l'importance des activités école-foyer aux trois résultats sous la satisfaction globale quant à la participation parentale dans la vie scolaire à travers l'ensemble de variables sous les efforts de l'école à faire participer les parents et celles sous la pratique de la participation parentale dans la vie scolaire.

La présence des activités école-foyer a été liée à la participation des Associations de parents d'élèves dans la prise de décision de l'école, à l'invitation des parents à prendre part dans les activités liées à l'école, et la communication soutenue entre l'école et le foyer. À leur tour, chacune de ces variables est significativement liée aux variables sous la pratique de la participation parentale dans la vie scolaire. Ces relations indiquent un nombre de voies, dont les voies principales sont décrites ci-dessous.

Les activités école-foyer sont liées à l'invitation des Associations de parents d'élèves à participer à la prise de décision de l'école, ce qui est positivement lié à la perception du chef d'établissement quant à l'influence générale des parents dans la vie scolaire et, enfin, à l'importance donnée par le chef d'établissement à la voix parentale.

Les activités école-foyer sont associées à l'invitation des parents à participer aux activités scolaires et la fréquence de la communication entre le foyer et l'école. La fréquence des invitations des parents à s'impliquer dans les activités scolaires est liée à la perception du chef d'établissement quant à l'influence générale des parents et des Associations de parents d'élèves, qui sont liés aux trois résultats. De plus et comme prévu, les activités école-foyer sont liées à la communication école-foyer et à la participation parentale directe dans la prise de décision de l'école, qui est à son tour associée à la satisfaction du chef d'établissement quant à la performance des membres individuels de l'Association des parents d'élèves et celle de l'Association dans son ensemble.

Une autre voie importante lie la perception du chef d'établissement quant à l'Association des parents d'élèves à la satisfaction quant à l'engagement parental dans la vie scolaire. En même temps, cependant, la communication entre école et foyer est liée de façon négative à l'influence perçue de l'Association des parents d'élèves.

4.3. Limitations

Avant de tirer les conclusions de ces résultats, nous devons adresser les limitations principales liées à ces résultats. Une limitation de l'analyse concerne la sélection d'items des indicateurs composites et la force des scores issus de l'analyse de fiabilité. Les composites ont été créés sur la base de la théorie et avant le début des recherches, mais aussi par la validité apparente. Étant donné que les mêmes composites ont été testés sur les ensembles de données recueillies dans les huit pays, les mesures sont robustes. Cependant, les scores de variation limités, la distribution anormale et asymétrique dans le cas des composites, indiquent la possibilité d'une hétéroscédasticité et la présence de cas d'influence (observation aberrante ou cas de haute influence). La deuxième limitation principale est liée à la sélection de la méthode d'agrégation des indicateurs au niveau composite.

5. Bibliographie

Barnard, Wendy Miedel (2004). "Parent involvement in elementary school and educational attainment", *Children and Youth Services Review*, Vol. 26, 1^e édition, pp. 39-62.

Bradshaw, Jonathan; Peter Kamp; Sally Baldwin et Abigail Rowe (2004). *The Drivers of Social Exclusion, A Review of the Literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle Series*, Social Exclusion Unit, disponible sur : <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/drivers.pdf>, accessed September 10, 2008.

Bray, M. et R.M. Thomas (1992). "Faculty trust of colleagues: Linking the School Principal with School Effectiveness" *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 38-45.

Denis, Daniel J., Legerski, Joanna (2006). "Origins of Path Analysis: Causal Modeling and the Origins of Path Analysis", *Theory & Science*, Vol. 7, No. 1, p. 2.

Desforges, Charles.; Abouchaar, Alberto (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*, Londres, RU: Department for Education and Skills.

DeVellis, Robert F. (2003). *Scale development, Theory and Practice*, SAGE.

Fullan, Michael (2003). The Moral Imperative of School leadership,

Fullan, Michael (2005). "Turnaround Leadership". *The Education Forum*, Vol. 69, 2^e édition, pp. 174-181.

Hallam, Susan; Lynne Rogers et Jacqueline Shaw (2006). "Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in five case study local authorities", *British Journal of Special Education*, Vol. 33, 3^e édition, pp.107-113.

Hartas, Dimitra (2008). "Practices of parental participation: a case study" *Educational Psychology in Practice*, Vol. 24, 2^e édition, pp. 139-153.

Harris, Alma (2006). "Leading Change in Schools in Difficulty" *Journal of Educational Change*, Vol. 7, édition 1/2, pp. 9-18.

- Harris, A. et Chrispeels, J. H., Ed. (2006). "Improving Schools and Educational Systems", *International Perspectives*. Londres, Routledge.
- Hoyle, Eric et Mike Wallace (2005). *Educational Leadership*, Sage.
- Krüger, Meta L.; Witziers, Bob; Slegers, Peter (2007). "The Impact of school leadership on school level factors" *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 18, 1^e édition, pp. 1-20.
- Lewis, Jenny et Brian J. Caldwell (2005). "Evidence-Based leadership", ". *The Educational Forum*, Vol. 69, 2^e édition, pp.. 182-190.
- Lupton, R. (2006). How does place affect education? Londres, *Institute for Public Policy Research*.
- McDonald, Roderick P. (1996). "Path Analysis with Composite Variable" *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 239-270.
- Moran, Patricia; Ghate, Deborah; van der Merwe, Amelia (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. Londres : Department for Education and Skills.
- Muijs, Daniel; Harris, Alma; Chapman, Christopher; Stoll, Louise; Russ, Jennifer (2004). "Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A review of the Research Evidence" *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 15, 2^e édition, pp. 149-175.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O. et Smith, F. E. (2001). "Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement." *The Journal of Educational Research*, Vol. 95, 2^e édition, pp. 110-115.
- Sacker, A., Schoon, I. et Bartley, M. (2002). "Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms." *Social Science and Medicine*, Vol. 55, pp. 863-880.
- Spillane, James S. (2005). "Distributed Leadership". *The Educational Forum*, Vol. 69, Iss. 2, pp.. 143-150.
- Waanders, Christine; Julia L. Mendez, and Jason T. Downer (2007). "Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education: *Journal of School Psychology*, Volume 45, 6^e édition, pp. 619-636.

IV. SOUTENIR L'ÉDUCATION INCLUSIVE - Le Programme d'éducation des Roms de FISOM en tant que Pratique d'éducation inclusive⁷

Cet exposé introductif décrit la portée, le contenu et l'incidence des interventions éducatives utilisées par la Fondation Institut société ouverte - Macédoine (FISOM) dans le cadre de son Programme éducatif de Roms (PER). Il tend à partager les approches principales et les expériences de FISOM de soutenir l'augmentation du taux d'accès, de participation et de maintien de Roms de la République de Macédoine, stimulant ainsi le dialogue national et contribuant au dialogue international continu sur les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive. Ce document pourrait également servir à une future programmation de Roms.

Contexte

Les Roms représentent 2.66 pour cent de la population totale en Macédoine (53.879 habitants Roms) et sont le groupe ethnique le plus socialement et économiquement désavantagé dans le pays. Comme indiqué dans la stratégie⁸ des Fonds d'éducation de Roms (FER), le taux de pauvreté parmi 88.8% de Roms est trois fois plus grand que le taux de pauvreté parmi le reste de la population (la moyenne nationale est de 30.2%). Le rapport de l'UNDP suggère un taux de chômage beaucoup plus élevé parmi 79%⁹ de Roms comparé au taux de chômage général dans le pays de 37.2 % (2005). L'enquête de l'UNDP sur les groupes vulnérables¹⁰ prouve que seulement 8.3% Roms à l'âge de travail (plus de 15 ans) sont employés ou indépendants (tous les deux dans l'économie formelle et informelle). Le taux de chômage parmi les femmes des Roms est beaucoup plus élevé que parmi les hommes.

Il existe une corrélation positive forte entre le taux d'emploi bas de Roms et leur niveau scolaire bas. Selon les données du recensement 2002, 90 % de la population de Roms plus âgée de quinze ans, ont complété seulement l'éducation primaire (37.4%) n'ont pas complété l'école primaire (28.6%) sont toujours à l'école primaire (0.8%) ou n'ont aucune éducation (23.2%). Seulement 9.2% de Roms ont accompli l'enseignement secondaire, et seulement 0.3% ont complété une certaine forme d'éducation post-secondaire.

Le taux d'accès, de maintien et d'accomplissement des étudiants Roms est le plus bas dans le pays. Le pourcentage des enfants Roms inscrits dans l'éducation primaire varie entre 90-95% selon la source d'information, mais seulement entre environ 45- 50 % d'entre eux complètent l'éducation primaire. Le rapport de l'UNDP sur Roms suggère que les enfants Roms commencent leur scolarité à l'âge de 7 ans à un taux assez élevé (91%), mais seulement 63% d'entre eux à l'âge de 10 ans restent toujours inscrits à l'école [à la fin de la IV classe] les mêmes données de rapport, le taux alarmant d'inscription de

⁷ Document préparé par Suzana Pecakovska et Spomenka Lazarevska, Open Society Institute, Macédoine.

⁸ REF Country Assessment and Strategy, 2006, p. 7

⁹ UNDP National Vulnerability Report for Macedonia, Focus on Roma, December, 2006

¹⁰ UNDP Research on Vulnerable Groups, 2004

19% de Roms seulement dans l'enseignement secondaire et de 1.5% dans l'éducation supérieure.

Il y a beaucoup de raisons pour cette situation. La pauvreté affecte les perspectives des enfants d'aller à l'école ainsi que leurs résultats. Pour les enfants des familles pauvres, il est plus probable qu'ils ne soient pas présents, ou qu'ils abandonnent l'école pour une série de raisons, y compris : coûts d'opportunité financiers, informations insuffisantes sur les avantages de l'éducation, états de logement de qualité inférieure à la maison qui empêchent l'apprentissage et l'étude, et l'état de santé. Les autres raisons sont : la mauvaise qualité de l'enseignement dans les écoles avec un grand nombre d'étudiants Roms, les faibles attentes des professeurs des étudiants Roms, le manque de la compétence des professeurs à avoir affaire avec des sous doués et la diversité dans la salle de classe, préjugés contre les Roms, manque de base scolaire quand les enfants de Roms commencent l'éducation primaire etc.

Étant donné que l'adhésion de la République de Macédoine à l'UE dépend de sa conformité aux critères de Copenhague et de la conditionnalité du Partenariat pour l'adhésion, l'amélioration du statut de Roms dans le pays (y compris dans le domaine de l'éducation) est venue au premier rang de l'approximation à l'UE. Cet engagement dérive également de beaucoup d'autres documents de l'UE : l'Agenda 2000 de l'Union européenne (1997) ; Principes de COCEN (1999), les politiques de l'emploi de l'UE (les sommets d'Amsterdam et de Luxembourg en 1997) et les politiques sociales (les sommets de Lisbonne et de Feira en 2000) ; Recommandations du Conseil des Ministres du Conseil de l'Europe ; Il dérive également d'autres Conventions et protocoles européens pour la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, aussi bien que les documents du Conseil de l'Europe ; l'OSCE ; L'UNESCO (Convention sur la lutte contre la discrimination dans l'éducation, 1978) ; Objectifs de développement du millénium et beaucoup d'autres documents de l'ONU (la Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948 ; les Conventions des droits de l'enfant, 1989 etc.).

Raisonnement

Les problèmes éducatifs des Roms sont très complexes et multidimensionnels ce qui exige des modèles d'intervention complets et innovateurs. Se concentrant sur les besoins prioritaires, FISOM a été actif dans le domaine de l'éducation des Roms depuis 1997. Son expérience de longues années de soutien et de mise en œuvre de Programmes éducatifs pour les Roms a été incorporée (2004 - 2010) dans un Programme complet éducatif pour les Roms (PER) de six ans. Étant lancé à la fin du juin 2004, le PER a été soutenu par la mission USAID à Skopje, FISOM, OSI/REI et la Fondation des enfants de Pestalozzi. Les buts de programme ont été en outre soutenus par l'OSCE et l'Ambassade de la Hongrie en République de Macédoine qui a fondé le composant du secondaire et les Fonds d'éducation de Roms de Budapest soutenant le composant universitaire.

Le PER offre l'appui d'éducation aux jeunes Roms à tous les niveaux d'éducation (école maternelle, primaire, secondaire et tertiaire), visant 5¹¹ quartiers de Roms: 5 écoles

¹¹ deux à Skopje (Dame Gruev et Klanica); deux à Kumanovo (Sredorek et Lozja) et un à Prilep (Trizla)

primaires, 57 écoles secondaires de 22 villes et 4 universités en Macédoine. Un total de 200 enfants Roms d'école maternelle, 740 élèves en primaire, 260 élèves en secondaire et 64 étudiants Roms à l'université sont exposés aux interventions du PER.

Les interventions du programme se concentrent sur les points transitoires (de la catégorie à l'enseignement orienté sur la note à un enseignement spécialisé par domaine à l'école primaire de cinquième classe, de la primaire à la secondaire, et de la secondaire à l'éducation supérieure) où les enfants et les jeunes Roms sont les plus sensibles à l'abandon du système éducatif. Ainsi, le Programme est structuré avec les composants d'école maternelle, primaires, secondaires et universitaires. Le PER comprend et soutient également les objectifs de la Décennie pour l'inclusion des Roms, 2005 -2015, au niveau régional auxquels le gouvernement macédonien s'est déjà engagé.

Interventions de programme - que faisons-nous et comment le faisons-nous ?

L'objectif principal du Programme éducatif des Roms est d'aider les étudiants Roms à rester dans le système scolaire et à améliorer leurs résultats et présence à l'aide d'interventions positives à tous les niveaux d'éducation.

Les objectifs spécifiques sont :

1. d'assurer une meilleure base éducative pour que les enfants Roms de l'école maternelle entrent à l'éducation primaire ;
2. d'améliorer le taux de maintien de transition et d'accomplissement des étudiants Roms dans l'éducation primaire ;
3. d'améliorer le taux de maintien, de transition et d'accomplissement des étudiants Roms dans l'enseignement secondaire ;
4. d'augmenter la réussite scolaire des étudiants Roms.

Des activités pour des enfants Roms à l'âge de l'école maternelle sont mises en oeuvre par les Centres d'éducation des Roms non-formels, menées par 5 O.N.G.s dans les quartiers ciblés des Roms. Étant concentrés sur l'amélioration des capacités linguistiques macédoniennes, la connaissance de base en mathématiques, capacités sociales et cognitives, les Centres font avancer les expériences éducatives des enfants Roms de sorte qu'ils puissent commencer l'école primaire sans avoir des inconvénients éducatifs comparés à leurs pairs qui ne sont pas des Roms.

Les étudiants Roms dans les écoles primaires reçoivent l'appui extrascolaire additionnel dans l'écriture du devoir à la maison , cours particuliers spécialisés par domaine, langue anglaise et cours de TI, ateliers de créativité et autres sur la base quotidienne fournis par les Centres d'éducation des Roms. Les centres fournissent également le lien entre les familles des Roms et les écoles, et effectuent des activités éducatives et autres destinées aux parents. FISOM fournit un soutien extensif pour les professeurs et l'appui pour l'établissement de capacité de développement organisationnel à 5 écoles primaires dans des zones cible, afin de permettre une meilleure intégration des enfants Roms. En plus des qualifications et de la connaissance des professeurs croissantes sur la justice sociale et l'utilisation des méthodes d'enseignement interactives et centrées

sur les enfants, les écoles reçoivent la formation et l'assistance technique pour concevoir et mettre en oeuvre des Plans d'amélioration de l'école.

Le composant d'enseignement secondaire assure des bourses, le mentorship et l'appui scolaire additionnel pour la cohorte d'étudiants Roms inscrits dans la première année de l'école secondaire dans année universitaire 2004/5. Les bourses répondent aux besoins éducatifs des étudiants par rapport aux manuels, le matériel didactique additionnel, les coûts de transport et de nourriture, l'habillement, etc. L'appui sera fourni jusqu'à l'accomplissement de leur enseignement secondaire, alors que le renouvellement de la bourse dépend de la présence régulière des étudiants, de la réussite et de la transition réussie dans l'année suivante de l'enseignement secondaire. Les activités scolaires de mentorship visent à fournir l'aide pour surmonter les points faibles et les lacunes dans la connaissance héritée du niveau précédent d'éducation. Le nombre choisi de professeurs en secondaire qui servent de mentors reçoivent la formation de base préalable, aussi bien que la littérature professionnelle appropriée sur des techniques efficaces de tutelle et de fonctionnement avec les parents. Leur tâche primaire est de donner des cours particuliers à des étudiants qui montrent des résultats pauvres et qui font face à des difficultés dans la compréhension du contenu concerné. Ils encouragent et aident également l'intégration des étudiants au sein de la communauté scolaire, les aident pour développer des capacités de planification et d'organisation, y compris de bonnes habitudes d'apprentissage, pour les motiver et pour encourager leur intérêt pour des activités hors programme et autres, disponibles à l'école. L'appui scolaire additionnel permet l'expansion de la connaissance et des intérêts des destinataires de bourse de lycée à travers la participation aux cours d'été et d'hiver et sur de diverses matières (des capacités de présentation et de communication, le leadership, la loi de la rue, etc.) et en suivant l'anglais et les cours de culture informatique.

Le quatrième volet du Programme éducatif pour les Roms prévu pour des étudiants Roms inscrits aux universités macédoniennes offre une bourse l'achat de livres, la couverture des frais de voyage, le logement et tout autre équipement scolaire. L'Appui scolaire additionnel présente des possibilités pour les étudiants de développer leurs capacités personnelles et d'améliorer leurs résultats scolaires.

Les réalisations les plus importantes du projet - qu'avons-nous réalisé ?

Les résultats d'évaluation de PER ont montré des résultats mesurables positifs. Voici les principaux résultats après trois ans de la mise en œuvre¹² du projet :

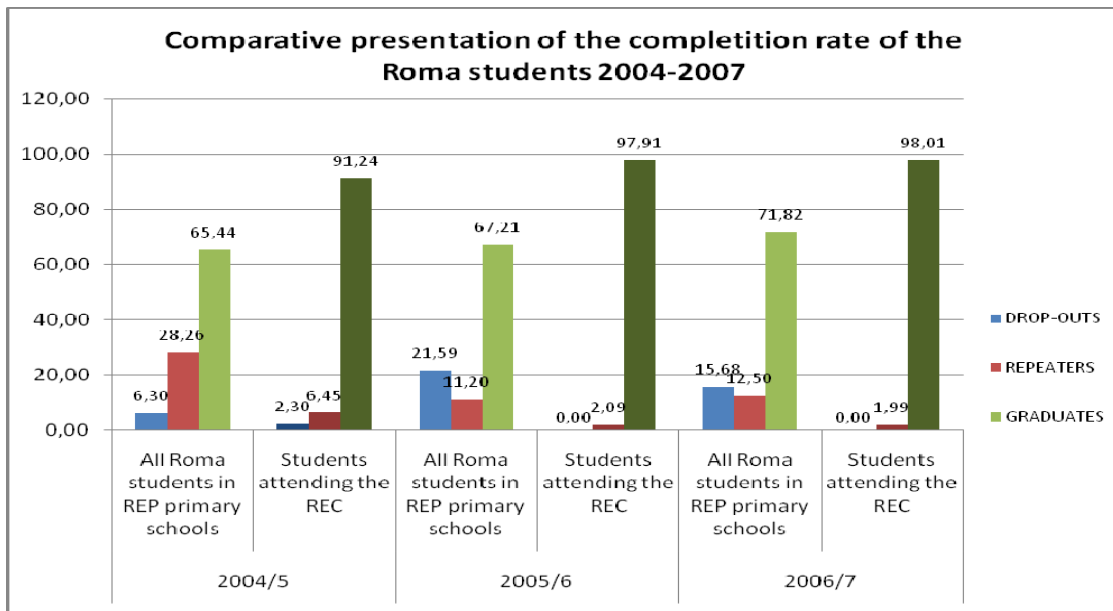
- un pourcentage augmenté d'étudiants participants d'école maternelle des Roms qui se sont inscrits dans la première classe (99% en 2006/7 comparé à 92.1% en 2005/6 et 89.47 % en 2004/5) ; c'est une augmentation globale de 9.53 % de la première année de projet ;
- 98.01 % des étudiants de V à VIII classe à l'école primaire (les participants réguliers du REC) ont terminé la classe et ont continué dans la suivante, gardant

¹² L'évaluation de la quatrième année de la mise en oeuvre du PER sera disponible au début du mois de novembre.

le taux élevé d'accomplissement de l'année dernière de 97.91% et montrant une croissance significative de 6.77% d'il y a de deux ans (91.24% en 2004/5). Les résultats de l'évaluation suggèrent que l'augmentation a principalement été un résultat des activités additionnelles du PER et des efforts concentrés sur les étudiants de la 5^{ème} classe qui sont les plus vulnérables à l'abandon.

- en raison de la part des participants du REC dans des corps d'étudiant des écoles de projet, le taux global d'accomplissement d'étudiants Roms dans les 5 écoles de projet a augmenté de 65.44 % en 2004/5 à 67.21 % en 2005/6 et 71.82 % en 2006/7 respectueusement. Ceci représente une augmentation de 6.38% de la première année du projet et de 7.82% des données de taux d'accomplissement de base de 64%.
- comme montré sur le diagramme 1.1. il y a une anomalie énorme entre le taux d'accomplissement des bénéficiaires directs du projet (participants au REC) et autres étudiants Roms des mêmes écoles de projet qui n'assistent pas les REC (91.4% contre 47.74% en 2004/5, 97.91 contre 42.06% en 2005/6, et 98.01% comparé à 42.08% en 2006/7).

Diagramme 1.1.



- il n'y a pas d'abandons parmi les participants du REC à la fin de la deuxième et troisième année du projet. La réalisation scolaire des participants du REC est supérieure à celle des non-participants au REC (GPA de 2.85 comparé à 2.29);
- l'évaluation des la troisième année du composant de l'école primaire du PER a montré que le travail des professeurs et les éducateurs du REC qui participent à la formation PER avait le plus grand impact sur la réalisation et la participation régulière des Roms , suivi par la participation augmentée des parents Roms et – finalement – le travail des autres enseignants dans les écoles inclus dans le projet.

- les changements positifs remarquables chez les parents Roms des élèves de l'école primaire sont signalés comme un des effets du programme, exprimés à travers : la communication sociale améliorée, la confiance en soi améliorée, des visites plus fréquentes et présence à l'école, une position envers l'école positive et un souci augmenté pour l'éducation et le progrès de leurs enfants.
- 92.92% des bénéficiaires de l'aide en bourses/mentorship dans l'enseignement secondaire en 2006/7 ont complété la troisième et se sont inscrits dans la quatrième année scolaire de l'éducation secondaire. Cela représente une augmentation de 13.92 % du taux de réalisation déterminé par l'étude de base avant l'initiation du Programme (79%). Comme présenté dans le Tableau 1.3., le taux de réalisation pour les deux dernières années du projet (93.6% en 2004/5 et 96.3% en 2005/6) était supérieur à celui atteint en 2006/7. cela est dû à l'influence du facteur de mariage accentué parmi les filles de la troisième année de leur éducation secondaire. Toutefois, les données de l'évaluation reconnaissent la motivation élevée des élèves de l'enseignement secondaire du PER à compléter l'éducation secondaire et l'influence forte du PER sur l'apprentissage.
- Les interventions du PER ont affecté de manière positive la réalisation scolaire des élèves de l'enseignement secondaire de Roms (GPA de 3.11 en 2004/5 et 3.42 en 2005/6 a augmenté jusqu'à 3.47 en 2006/7). L'évaluation a montré que l'aide fournie par les mentors et les équipes de mentors a eu une grande influence sur les résultats des étudiants, et a résulté en une confiance en soi et motivation d'apprendre plus élevées, en meilleures notes, en un plus grand respect et confiance dans les enseignants, une créativité et une participation dans la classe améliorée.
- 96.55% des bénéficiaires de l'aide en bourses/cours particuliers au niveau universitaire des Roms de 2006/7 ont passé dans l'année d'études suivante (augmentation de 9.05% de 2005/6 de 97.5%). La réalisation scolaire moyenne des étudiants qui sont restés au même niveau de 7.46 GPA (à l'échelle de 5 à 10).

Fondés sur les résultats atteints, le lobbying et la défense en cours pour attirer le soutien du public et des donateurs pour les interventions dans l'éducation, ainsi que pour leur capacité de maintien au-delà les années du projet, sont devenus les priorités stratégiques principales de FISOM.

Contact :

FOUNDATION OPEN SOCIETY INSTITUTE - MACEDONIA

Roma Education Program

Blvd: Jane Sandanski 111

1000 Skopje

Tel: +389 2/ 2 44 44 88

Fax: +389 2/ 44 44 99

www.soros.org.mk

www.romaedu.org.mk

Spomenka Lazarevska,
Directrice du Programme d'éducation, ext.150

E-mail: slazare@soros.org.mk

Suzana Pecakovska,
Coordinatrice du Programme, ext.190

E-mail: specako@soros.org.mk