

**Document de discussion préparé pour le Forum international sur l'inclusion
et l'équité dans l'éducation - *chaque apprenant est important*, Cali,
Colombie, 11-13 septembre 2019**

**Les 25 ans de la Déclaration de Salamanque de
l'UNESCO sur le**

**Développement de systèmes éducatifs inclusifs et
équitables**

Document de discussion

Ce document de discussion a été préparé par le Professeur Mel Ainscow et est destiné à servir de base au Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation (Cali, Colombie, 11-13 septembre 2019). Les idées et opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne reflètent pas n'engagent en aucune façon l'UNESCO.

**Les 25 ans de la Déclaration de Salamanque de
l'UNESCO sur le**

**Développement de systèmes éducatifs inclusifs et
équitables**

Document de discussion

[Ce document de discussion servira de base à la publication de l'UNESCO sur les 25 ans de la Déclaration de Salamanque. Les participants au Forum sont invités à formuler des suggestions pour améliorer ce document]

Introduction

L'année 2019 marque le 25e anniversaire de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux. Coorganisée par l'UNESCO et le ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences dans la ville de Salamanque, cette conférence a débouché sur **la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux**, qui sont sans doute les deux documents internationaux les plus importants jamais publiés dans le domaine de l'éducation spéciale. Cet événement a soutenu l'idée de l'éducation inclusive, qui allait avoir une influence majeure dans les années suivantes.

Ce Forum sera pour l'UNESCO l'occasion de tirer parti de son rôle de catalyseur de dialogue et d'échanges pour mettre en lumière la question de l'inclusion dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, en répondant notamment aux questions suivantes :

- Comment faire progresser la législation, les politiques, les programmes et les pratiques ?
- Quelles mesures les gouvernements doivent-ils prendre pour traduire les principes en actes et créer des environnements d'apprentissage inclusifs ?
- Quelles recommandations peuvent encourager l'inclusion et l'équité dans l'éducation ?

Centré sur ces questions, ce document de travail examine le **passé, le présent** et le **futur** par rapport aux idées présentées dans la Déclaration de Salamanque afin de guider le développement des politiques et pratiques nationales¹. Ce faisant, il explique que la confusion entourant le sens de termes clés, comme l'inclusion et l'équité, a souvent entravé les progrès. Il montre également que des documents d'orientation internationaux plus récents ont permis de clarifier les discussions portant sur ces concepts.

S'appuyant sur des recherches et des expériences menées dans le monde entier, ce document se termine par une série d'actions recommandées pour guider les progrès futurs.

¹ Une édition spéciale récente de l'*International Journal of Inclusive Education* présente des rapports de recherche sur les progrès accomplis dans différentes régions du monde, influencés par la Déclaration de Salamanque. Voir : <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/23/7-8?nav=tocList>

1. Que s'est-il passé jusqu'à présent ?

Cette première section rappelle le contexte politique international qui a conduit à accorder une importance accrue à l'inclusion et à l'équité dans l'éducation. Ce faisant, elle décrit le rôle fondamental de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, qui a eu lieu à Salamanque, en Espagne, du 7 au 10 juin 1994, et résume les activités qui en ont découlé.

Éducation pour tous

Pour apprécier l'impact de la Conférence de Salamanque, il est essentiel de la mettre en regard d'autres événements internationaux. **Le mouvement Éducation pour tous (EPT) des Nations Unies, en particulier, s'efforce depuis 1990 de donner à tous les apprenants un accès à une éducation de base de qualité.**² La Déclaration sur l'EPT présente une stratégie générale qui consiste à agir par anticipation en identifiant les obstacles rencontrés par certains apprenants lorsqu'ils tentent d'accéder à des possibilités d'apprentissage. Cette stratégie repose aussi sur l'identification des ressources disponibles aux niveaux national et communautaire, et sur leur utilisation pour surmonter ces obstacles.

Cette stratégie a été réaffirmée lors du **Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000** pour évaluer les progrès accomplis au cours de la précédente décennie. Une plus grande importance a été accordée à l'inclusion suite à ce Forum. Il a été déclaré que l'EPT doit prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades isolées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants et jeunes victimes de conflits, souffrant du VIH/sida, de la faim, d'un mauvais état de santé, et de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux.

Les participants ont adopté le **Cadre d'action de Dakar**, qui a confirmé leur volonté de parvenir à l'Éducation pour tous d'ici à 2015, et identifié six objectifs d'enseignement mesurables visant à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes. En outre, le Forum a réaffirmé le rôle de chef de file de l'UNESCO, chargée de coordonner d'autres agences et organisations en vue de la réalisation de ces objectifs.

Conférence de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux

La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux de 1994 a donné une forte impulsion à l'éducation inclusive. Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque, en Espagne, pour contribuer à la réalisation de l'objectif de l'Éducation pour tous en réfléchissant à une réorientation majeure des politiques, nécessaire pour promouvoir une approche inclusive de l'éducation permettant aux écoles de servir les intérêts de

² http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF

tous les enfants, et en particulier de ceux considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux.³ Bien que l'objectif immédiat de la Conférence de Salamanque fût de définir les besoins éducatifs spéciaux, sa conclusion était la suivante :

Les besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires.

(p. iv)

L'objectif est donc de réformer les systèmes éducatifs. Cela n'est possible que si les établissements ordinaires acquièrent la capacité de former tous les enfants de leur communauté locale. La Déclaration de Salamanque se conclut par ces mots :

Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

(p.ix)

Cela donne à entendre que les initiatives en faveur des écoles inclusives peuvent se justifier par plusieurs raisons.

Justification éducative : la nécessité pour les écoles de former tous les enfants ensemble signifie qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun et qui profitent donc à tous les enfants ;

Justification sociale : les écoles inclusives visent à changer les attitudes face à la différence en formant tous les enfants ensemble et constituent ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire ; et

Justification économique : il est certainement moins onéreux de créer et gérer des écoles qui forment tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants.

Concernant ces justifications, il convient de se poser la question suivante : *Quelles sont les données permettant d'étayer ces arguments ?*

La Déclaration de Salamanque suggérait un changement d'orientation politique majeur, en particulier pour l'éducation des élèves handicapés. Il est important de noter

³ UNESCO (1994). *Rapport final : Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Paris : UNESCO

qu'à cette époque, les départements de l'éducation nationale de certains pays ne prenaient pas en charge ces élèves. Ils relevaient de la responsabilité des ministères de la Santé ou de la Protection sociale, ce qui signifiait qu'ils ne pouvaient pas recevoir de formation.

Il était donc inévitable que des différends liés à l'orientation surviennent lors de la Conférence de Salamanque, les représentants de plusieurs pays et organisations plaidant en faveur du maintien de l'enseignement séparé pour certains groupes d'élèves⁴. Par conséquent, la documentation comporte des ambiguïtés qui sont apparues au moment de son utilisation sur le terrain. L'intérêt pour les lacunes de l'éducation spéciale, en particulier, dont il est parfois question dans les textes, a continué à entraver les progrès. Il est donc nécessaire de s'affranchir des modes de pensée qui se focalisent sur les lacunes de certains apprenants pour se concentrer sur les obstacles contextuels qui empêchent la participation et la progression de nombreux enfants.

En dépit de ces difficultés, les années suivantes ont été marquées par des efforts considérables déployés dans de nombreux pays pour rendre les politiques et les pratiques éducatives plus inclusives. Une nouvelle impulsion a été donnée à ce mouvement en 2008 à l'occasion de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation BIE-UNESCO, intitulée « **L'Éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir** ». Organisée à Genève, cette conférence portait sur les moyens de fournir une éducation aux centaines de millions d'individus à travers le monde qui ont un accès limité aux possibilités d'apprentissage ou qui n'y ont pas accès du tout.

Plus de 1 600 participants, dont une centaine de ministres et vice-ministres de l'Éducation provenant de 153 États membres de l'UNESCO, ont pris part aux débats constructifs et stimulants, aux côtés de représentants de 20 organisations intergouvernementales, de 25 organisations non gouvernementales (ONG), de fondations et d'autres institutions de la société civile. L'objectif à long terme était d'aider les États membres de l'UNESCO à créer les conditions sociales et politiques dont chaque individu a besoin pour exercer son droit à accéder à des possibilités d'apprentissage, à y participer activement et à en tirer des enseignements⁵. Lors de la conférence, les ministres, les représentants gouvernementaux et les représentants d'organisations bénévoles ont débattu de l'importance **d'élargir le concept d'inclusion** de façon à toucher tous les enfants, en partant du principe que tous les apprenants sont pareillement importants et ont le droit de bénéficier de possibilités d'apprentissage efficaces. Cela a permis d'éclaircir les idées émises à la suite de la Conférence de Salamanque.

Avec l'adoption du concept élargi de l'inclusion comme concernant tous les apprenants, le souci d'intégration des enfants handicapés demeure un axe essentiel du programme d'action international. Cela est mis en avant dans la **Convention des**

⁴ Voir plusieurs chapitres de l'ouvrage « *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca* », publié sous la direction de F. Kiuppis et R. S. Hausstätter (2014), New York : Peter Lang.

⁵ Opertti, R., Walker, Z. et Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA, dans L. Florian (Éd.) *The SAGE Handbook of Special Education (2nd Revised Edition)*. Londres : SAGE.

Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées⁶ qui stipule que : « Le droit à une éducation inclusive implique une transformation de la culture, de la politique et des pratiques dans tous les environnements éducatifs de façon à les adapter aux différents besoins et aux différentes identités des élèves, ainsi qu'un engagement à éliminer les obstacles qui empêchent cela. » Il convient néanmoins de souligner que cette question devrait être considérée comme un élément essentiel d'une stratégie globale de promotion de l'inclusion et de l'équité, et non comme une mouvance politique isolée.

Soutien aux progrès inclusifs

Comme tous les changements politiques majeurs, les progrès en matière d'inclusion et d'équité dépendent d'une stratégie de mise en œuvre efficace. Ils nécessitent notamment un nouveau mode de réflexion axé sur les *obstacles* que rencontrent certains enfants et qui entraînent leur marginalisation suite à des facteurs contextuels, et non sur les catégories auxquelles appartient ou non un apprenant. Cela signifie que le meilleur moyen de développer des formes d'éducation efficaces pour tous les enfants est de surmonter ces obstacles. ***L'inclusion permet une amélioration générale des systèmes éducatifs.***

Plusieurs documents de référence ont été préparés avant et après la Conférence de Salamanque pour soutenir les progrès inclusifs. Les plus importants sont les suivants :

- **Besoins spéciaux dans la classe.** Cet ensemble de documents pour le perfectionnement des enseignants a été conçu pour le compte de l'UNESCO dans le cadre d'un programme de recherche-action mené par une équipe de spécialistes dans huit pays.⁷ Au cours de la période qui a suivi la Conférence de Salamanque, ces documents ont été distribués dans le monde entier, et des initiatives ont été lancées dans plus de 80 pays. Les approches recommandées dans cet ensemble de documents concordent avec l'orientation de la Conférence de Salamanque. Elles impliquent en particulier de s'éloigner d'une conception de l'intégration axée sur le placement de chaque élève pour se tourner vers une approche inclusive liée à la réforme scolaire. Dans le cadre du projet, ce changement est intervenu suite à une prise de conscience de l'inefficacité des moyens précédemment utilisés pour développer des mécanismes intégrés. Les tentatives d'intégration des élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires étaient souvent fondées sur des pratiques découlant de précédentes expériences dans des établissements spécialisés. La plupart de ces approches ne sont tout simplement pas réalisables dans les écoles primaires et secondaires, en particulier dans les pays économiquement défavorisés où le nombre d'élèves par classe est élevé et les ressources limitées. L'objectif des documents est donc de proposer des moyens de rendre les leçons

⁶ Organisation des Nations Unies (2008). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : Organisation des Nations Unies

⁷ <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/135116e.pdf>

pertinentes pour toutes les élèves de la classe, indépendamment de leurs caractéristiques ou de leurs origines.

- **Dossier sur l'éducation intégratrice.** Ce Dossier a été conçu par l'UNESCO pour aider les décideurs, les directeurs et les administrateurs à promouvoir l'éducation intégratrice dans leur pays⁸. Il constitue pour les décideurs des différents pays un instrument qui leur permet de s'inspirer de l'expérience acquise au plan international s'agissant d'orienter les systèmes de leur pays vers l'intégration. Il s'adresse à un public de cadres travaillant dans les ministères de l'Éducation, les administrations publiques locales, les services de district et les centres de ressources, le milieu associatif, les ONG, etc. Le Dossier ne s'intéresse pas au premier chef à la formulation des politiques nationales ni à la pratique en classe, deux aspects essentiels du développement de l'éducation intégratrice. Ceci étant, la politique nationale est du ressort des responsables politiques, et la pratique scolaire ainsi que les questions relatives à l'organisation et au perfectionnement internes à l'école sont traitées de manière très éclairante dans l'ouvrage « Manuel pour la formation des enseignants : les besoins éducatifs spéciaux en classe », précédemment publié par l'UNESCO et auquel il est fait référence tout au long du Dossier.
- **Guide de l'éducation inclusive.** Initialement conçu pour être utilisé en Angleterre par le Centre pour l'étude de l'éducation inclusive⁹, cet outil d'auto-évaluation pour les écoles a été traduit dans plus de quarante langues et est utilisé dans plus de trente-cinq pays du Sud et du Nord. Il permet aux écoles de solliciter les connaissances et les points de vue du personnel, des élèves, des parents/tuteurs et des représentants de la communauté concernant les obstacles aux apprentissages et à la participation qui résident dans la culture, les politiques et les pratiques des écoles afin d'identifier les priorités de développement. En reliant l'inclusion à la politique et à la pratique, ce guide encourage ses utilisateurs à développer leur propre conception de l'inclusion, en fonction de leur expérience et de leurs valeurs, au moment de déterminer les politiques et les pratiques à promouvoir ou à décourager. Ce guide aide le personnel des écoles à améliorer les processus de planification de façon à renforcer la collaboration et la participation et à conférer une cohérence au développement.

Bien que ces documents aient été élaborés il y a plus de dix ans, une grande partie de leur contenu reste proche des préoccupations actuelles.

Les années qui ont suivi la Conférence de Salamanque ont également donné lieu à plusieurs initiatives régionales en lien avec le thème de l'inclusion. En Amérique latine, par exemple, malgré le manque de données précises, les engagements internationaux et les législations nationales favorables à l'inclusion éducative de tous les élèves ont permis une avancée lente, mais positive.¹⁰ Des avancées positives ont

⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>

⁹ <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

¹⁰ Álvaro Marchesi (2019). Salamanca 1994-2019: there is still a long way to Latin America, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 841-848,

également été constatées en Afrique, mais des préoccupations ont été exprimées à l'égard des idées sur l'éducation inclusive importées des pays du Nord qui ne tiennent pas compte des formes d'éducation locales.¹¹ Depuis qu'elle a signé la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994), l'Inde déploie des efforts considérables pour accroître le nombre d'enfants scolarisés, et les enfants handicapés occupent une place importante dans la documentation du gouvernement.¹² D'importants progrès ont également été accomplis dans les pays de la région Pacifique où l'éducation inclusive a été définie comme une priorité régionale par tous les États membres.¹³ En Europe, un grand nombre d'initiatives ont vu le jour par l'intermédiaire de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.¹⁴

Bien que ces progrès encourageants à travers le monde amènent un nombre impressionnant d'idées à exploiter, ils confortent la thèse que **le contexte est important**. En d'autres termes, la promotion de l'inclusion et de l'équité ne consiste pas à importer des pratiques d'autres pays. Elle nécessite d'analyser la situation de chaque pays afin d'identifier et de surmonter les obstacles rencontrés par certains apprenants. Cette analyse permet aussi d'identifier des exemples de bonnes pratiques à suivre.

¹¹ Sulochini Pather (2019). Confronting inclusive education in Africa since Salamanca, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 782-795

¹² Nidhi Singal (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: reflections from India, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 827-840

¹³ [Sharma, U.](#), Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J. et Yared, H., 2 janvier 2019, dans : [International Journal of Inclusive Education](#). 23, 1, p. 65-78 14

¹⁴ Voir : <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/inclusive-education-learners-disabilities>

2. Quelle est la situation actuelle à travers le monde ?

À présent que nous avons retracé les nombreux progrès accomplis depuis la Conférence de Salamanque, cette deuxième partie présente un résumé de son impact plus récent sur la promotion de l'inclusion et de l'équité à l'échelle mondiale. Ce faisant, elle reconnaît les progrès réalisés depuis 1990 ; par exemple, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes exclus de l'éducation a régulièrement diminué au cours de la décennie qui a suivi 2000¹⁵.

Néanmoins, les données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO montrent que ce progrès s'est ralenti au cours des dernières années, 262 millions d'enfants et de jeunes étant encore exclus du système scolaire et plus de 617 millions n'ayant pas acquis les compétences de base en lecture et mathématiques¹⁶. **Les enfants défavorisés sont ceux qui bénéficient le moins d'une éducation et d'une protection de la petite enfance de qualité**, même si ce sont eux qui bénéficieraient le plus d'une intervention dès la petite enfance. Il convient par ailleurs de souligner les taux élevés d'abandon de scolarité, en particulier dans le secondaire, et les difficultés rencontrées par de nombreux groupes marginalisés au moment de la transition vers l'enseignement supérieur¹⁷.

Il convient également d'être conscient que ces chiffres minimisent le problème étant donné l'extension des conflits à l'échelle mondiale et le nombre croissant d'individus déplacés. L'UNICEF a ainsi indiqué qu'en 2016, le nombre d'enfants sans abri en raison d'un conflit s'élevait à 28 millions.¹⁸ Par ailleurs, malgré une diminution de 15 % des mariages de jeunes filles avant leur 15e anniversaire, on dénombre encore 650 millions de jeunes filles et de femmes en vie mariées avant leurs 18 ans.

Bien que ces problèmes soient particulièrement dramatiques dans les pays en développement, des préoccupations similaires existent dans de nombreux pays plus riches, comme le révèle l'OCDE¹⁹ qui indique que, dans l'ensemble de ses États membres, près d'un élève sur cinq n'acquiert pas le niveau minimum de compétences de base nécessaire pour évoluer dans la société. L'OCDE affirme également que les élèves issus d'un milieu socio-économique modeste sont deux fois plus susceptibles d'obtenir de mauvais résultats, ce qui laisse entendre que les caractéristiques sociales d'un individu l'empêchent d'exploiter son potentiel d'apprentissage. Tout cela s'est traduit par un élargissement du programme pour l'inclusion et une attention

¹⁵ ISU Fact Sheet N° 48, février 2018 (en anglais)

¹⁶ UNESCO (2019). Rapport mondial de suivi sur l'éducation

¹⁷ UNESCO (2015). Éducation pour tous 2000-2020 : progrès et enjeux

¹⁸ <https://www.dw.com/en/unicef-reports-28-million-children-homeless-globally-due-to-conflict/a-19530645>

¹⁹ OCDE (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.

accrue accordée à l'équité, ce qui souligne son importance dans le contexte des possibilités d'apprentissage.

Éducation 2030

L'année 2016 a été particulièrement importante au regard de l'héritage de la Conférence de Salamanque. À la suite de la Déclaration d'Incheon adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation en mai 2015, l'UNESCO a publié **le Cadre d'action Éducation 2030**. S'appuyant sur les progrès déjà accomplis, ce document souligne l'importance de l'inclusion et de l'équité en tant que fondements d'une éducation de qualité. Il insiste sur la nécessité de lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, mais aussi contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de processus et résultats d'apprentissage. Il recommande aussi d'accorder une attention particulière aux individus généralement privés de possibilités d'apprentissage, comme les enfants issus des ménages les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les populations autochtones et les personnes handicapées. Il est ainsi clair que le programme **Éducation pour tous doit concerner tout le monde**.

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée dans le domaine de l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éliminer la pauvreté à travers 17 objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.

Avancées prometteuses

La situation est complexe à l'échelle mondiale, car si certains pays progressent à grands pas, d'autres continuent à prévoir des formes d'enseignement distinctes pour certains groupes d'apprenants. Il est intéressant de se pencher sur l'élaboration de politiques visant à promouvoir l'inclusion et l'équité pour constater les progrès accomplis dans certains pays. Par exemple :

- Il y a plus de 30 ans, **le Nouveau-Brunswick, au Canada**, s'est engagé à appliquer le concept de l'inclusion scolaire par l'intermédiaire de la législation, des politiques de l'autorité locale et de lignes directrices professionnelles.²⁰ Plus récemment, le Nouveau-Brunswick a adopté la Politique 322 sur l'inclusion scolaire qui est la première politique à l'échelle provinciale prévue par le ministère de l'Éducation. Cette politique définit les aspects clés d'un système d'éducation inclusif qui soutient les élèves dans des milieux d'apprentissage communs et offre un appui aux enseignants. Elle établit des conditions claires concernant la pratique scolaire, et notamment des procédures pour l'établissement de plans

²⁰ Gordon L. Porter et Angela Aucoin (2012). Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. En ligne : <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LInclusion.pdf>

d'intervention et de diplomation inclusive ainsi que des directives strictes pour les variations du milieu d'apprentissage commun.

- En 1977, **le gouvernement italien** a voté une loi imposant la fermeture de toutes les écoles et unités spéciales et de tous les autres services éducatifs non inclusifs.²¹ Cette loi est encore en vigueur et a été modifiée de façon à renforcer encore davantage la nature inclusive du système éducatif italien. Cela a non seulement entraîné la fermeture des établissements éducatifs spéciaux, mais aussi l'élimination de la possibilité d'exclure un élève de l'école en tant que sanction corrective. Si la pratique varie d'un endroit à l'autre, il ne fait aucun doute que le principe de l'inclusion est communément admis.
- Après avoir édicté une loi interdisant la discrimination fondée sur le handicap dans le domaine de l'éducation, le **Portugal** a été beaucoup plus loin en adoptant un cadre juridique officiel pour l'inclusion dans le système éducatif des élèves avec ou sans handicaps.²² Une loi récente exige que le soutien soit déterminé, géré et assuré au niveau des écoles ordinaires pour tous les élèves et que des équipes pluridisciplinaires locales se chargent de déterminer le soutien nécessaire pour garantir que tous les élèves (indépendamment de toute étiquette, catégorisation ou détermination de handicap) ont accès à l'éducation et disposent de moyens pour y participer efficacement, en vue de leur pleine intégration dans la société. Il convient également de noter que le Portugal a développé des pratiques d'évaluation progressistes pour favoriser la réussite de tous les apprenants.
- La **Finlande** surpasse régulièrement la plupart des autres pays en matière de résultats scolaires. Cette réussite s'explique en partie par les progrès du quintile des élèves obtenant les moins bons résultats qui ont passé les tests PISA et obtenu de meilleurs résultats que ceux d'autres pays, améliorant ainsi les notes moyennes.²³ Cela a supposé de mettre l'accent sur le soutien destiné aux élèves vulnérables scolarisés dans des écoles ordinaires, et non dans des établissements spéciaux. La Finlande accorde une attention particulière à la prévention des difficultés d'apprentissage et alloue d'importantes ressources aux écoles primaires à cette fin. Des spécialistes sont ainsi répartis dans toutes les écoles finlandaises pour accompagner les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire.

Nous attirons l'attention sur ces exemples d'élaboration de politiques, mais ne les considérons pas pour autant comme étant parfaits. D'autres pays ont accompli des

²¹Lauchalan F. et Fadda R. (2012). The 'Italian model' of full inclusion: Origin and current directions. Dans *What Works in Inclusion?* publié sous la direction de C. Boyle, K. Topping. Maidenhead : Open University Press.

²² Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education* (sous presse)

²³ Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristenson, P. H., et Hautamaki, J. (2011). *Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland*. Helsinki : SITRA.

progrès dont il est possible de tirer des enseignements. L'approche adoptée et les résultats obtenus varient dans chaque cas.

Autres tendances mondiales

Les tests normalisés exercent une pression croissante dans certains pays qui tentent d'améliorer leur classement au niveau mondial, ce qui crée de nouveaux obstacles au progrès en matière d'inclusion et d'équité. Ce phénomène se traduit par une augmentation de l'importance accordée à l'autonomie des établissements et au choix des parents et peut prendre diverses formes.²⁴ Les écoles concernées portent différents noms : elles sont appelées « écoles à charte » (« charter schools ») aux États-Unis, « écoles libres » en Suède, « académies » en Angleterre et « écoles publiques indépendantes » dans certaines régions de l'Australie. Ces écoles indépendantes financées par l'État supposent implicitement qu'une plus grande autonomie permettra d'établir des modalités d'organisation, des pratiques et des formes de gestion et de leadership mieux à même de favoriser l'apprentissage de tous leurs élèves, et en particulier de ceux issus de milieux économiquement défavorisés et de minorités.

Cette tendance politique mondiale suscite un vaste débat, les points de vue divergeant quant à sa capacité à produire les résultats souhaités. Il est notamment à craindre que le développement de systèmes éducatifs fondés sur l'autonomie, associée à un haut niveau de responsabilité et à une concurrence accrue entre les écoles, défavorise encore davantage les apprenants issus de familles à faible revenu ou de minorités²⁵. Le choix des parents et la concurrence entre les écoles ont par exemple élargi le fossé entre les écoles désirables et les écoles moins désirables dans des pays aussi différents que le Chili et la Suède.

Concernant ces préoccupations, l'OCDE rend compte du succès de certains systèmes éducatifs qui se classent en bonne position au regard de la qualité et de l'équité²⁶.

Les données disponibles sont concluantes : l'équité dans l'éducation est payante. Les systèmes d'éducation les plus performants dans les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. Dans de tels systèmes d'éducation, la majorité des élèves peuvent acquérir un niveau élevé de qualifications et de savoirs, qui dépendra de leurs compétences ainsi que de leur volonté, et non pas de leur milieu socio-économique. (page 16)

²⁴ Meyland-Smith, D. et Evans, N. (2009). *A guide to school choice reforms*. Londres : Policy Exchange.

²⁵ Salokangas, M. et Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: making sense of a global educational trend*. Londres : Routledge

²⁶ OCDE (2012). *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE.

Le bilan récemment préparé par le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF est également encourageant²⁷. Ce document affirme qu'il n'existe aucun lien systématique entre le niveau de revenu d'un pays et les indicateurs de l'égalité dans l'éducation. Il souligne par exemple que certains pays parmi les plus pauvres mentionnés dans le tableau, à l'image de la Lettonie et de la Lituanie, sont tout près d'atteindre l'accès universel à l'éducation préscolaire et ont su juguler les inégalités de performances en lecture dans le primaire et le secondaire de façon plus probante que certains pays beaucoup plus riches. Il conclut que la Finlande, la Lettonie et le Portugal sont les champions de l'égalité éducative.

Cela suppose qu'**il est possible pour les pays de concevoir des systèmes éducatifs de qualité ET équitables**. Il convient à présent de déterminer comment y parvenir.

Ressources utiles

Dans une perspective d'avenir, l'UNESCO a conçu d'autres documents de référence pour favoriser les progrès en matière d'inclusion et d'équité dans l'éducation. Il s'agit des documents suivants :

Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Ce guide aide les États membres à déterminer la mesure dans laquelle l'équité et l'inclusion figurent actuellement dans les politiques existantes, à décider des actions requises pour améliorer les politiques et à suivre les progrès au fil des mesures prises.²⁸ Il s'articule autour d'un cadre d'examen fondé sur quatre dimensions clés – concepts, déclarations de politique, structures et systèmes, et pratiques –, destiné à aider les pays à réaliser cet examen.

S'inspirant des études menées au plan international et des meilleures pratiques d'équité et d'inclusion adoptées dans les systèmes éducatifs, le guide a bénéficié des conseils et de l'appui d'un groupe d'experts internationaux composé, notamment, de décideurs, de praticiens, de chercheurs, de formateurs d'enseignants, de concepteurs de programmes d'études et de représentants de divers organismes internationaux. Les informations présentées dans le guide permettent aux États membres de tirer des enseignements des progrès accomplis par d'autres pays pour mettre en place des systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables. Par exemple :

- Comment le Ghana évalue-t-il l'intégration de ses écoles ordinaires ?

²⁷ Bureau de recherche de l'UNICEF (2018). Un départ dans la vie marqué par les injustices : inégalité scolaire chez les enfants dans les pays riches, Bilan Innocenti 15. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

²⁸ UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO

- Comment le Danemark développe-t-il un sentiment de communauté unificateur en écoutant les points de vue des enfants pour améliorer l'inclusion et l'équité ?
- Comment des élèves aident-ils les enseignants à innover au Portugal ?

Ce type d'exemples met en avant le droit de tous les apprenants à une éducation inclusive et équitable.

Ce guide vaut pour tous les pays et tous les systèmes éducatifs. Tout en se concentrant sur les améliorations à apporter dans l'éducation formelle, il prend acte du fait que l'éducation se pratique dans de nombreux cadres – formels, non formels et informels – et tout au long de la vie. Il peut être utilisé de manière indépendante ou intégré à d'autres processus et outils d'évaluation des politiques pour s'assurer que l'équité et l'inclusion sont prises en compte.

Reaching Out to All Learners (Atteindre tous les apprenants). Les individus chargés de faire avancer cet ambitieux programme peuvent consulter la banque de ressources intitulée « *Reaching Out to All Learners* » (Atteindre tous les apprenants), créée par le Bureau international de l'éducation-UNESCO.²⁹ S'appuyant sur des données issues de recherches internationales, ces documents visent à influencer et soutenir la réflexion et les pratiques inclusives à tous les niveaux d'un système éducatif. Ils ont donc été conçus pour être utilisés par les enseignants, les chefs d'établissement, les administrateurs au niveau local, les formateurs d'enseignants et les décideurs nationaux.

Cette banque de ressources consiste en trois guides liés entre eux :

Guide 1. Revoir les politiques nationales – Ce guide fournit un cadre pour la révision des politiques nationales afin de créer un contexte politique permettant d'utiliser efficacement les deux autres guides destinés à rendre les écoles et les classes plus inclusives.

Guide 2. Guider l'établissement d'écoles inclusives – Ce guide aide les chefs d'établissement et les autres responsables à analyser leur école et à la faire évoluer de façon à ce que tous les élèves se sentent bien accueillis et soutenus dans leur apprentissage.

Guide 3. Créer des classes inclusives – Ce guide vise à aider les enseignants à imaginer des moyens plus efficaces pour faire participer tous les enfants à leurs cours.

²⁹ Disponible à l'adresse suivante : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

Cette banque de ressources offre une souplesse d'utilisation pour s'adapter au contexte des différentes étapes de développement et aux ressources disponibles. Dans cette optique, elle met l'accent sur les processus d'apprentissage actif dans le cadre desquels ceux qui utilisent les documents sont encouragés à travailler en collaboration, en s'aidant les uns les autres à revoir et à enrichir leur réflexion et leurs pratiques. Elle fournit par ailleurs de nombreux exemples tirés de différentes régions du monde pour encourager les pays à trouver de nouvelles façons d'**atteindre tous les apprenants**.

D'autres documents utiles ont été mis à disposition par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, comme ceux préparés pour le projet « Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive ».³⁰ Ces documents proposent une synthèse des informations et des résultats par pays obtenus à partir des travaux pratiques réalisés dans le cadre du projet. Ils évoquent également les difficultés rencontrées par les pays participants pour accroître la réussite en se référant à des publications récentes et aux travaux du projet, et formulent des recommandations pour surmonter ces difficultés.

L'Agence européenne a par ailleurs travaillé avec l'UNESCO pour produire une série d'études de cas destinées à aider les parties prenantes (c'est-à-dire les décideurs, les enseignants et les formateurs, les chercheurs, les partenaires de développement et les ONG) à élaborer et à mettre en œuvre des politiques, des pratiques et des programmes éducatifs inclusifs et équitables.³¹

³⁰ <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-project-overview>

³¹ <https://www.inclusive-education-in-action.org/>

3. Qu'est-ce que cela implique pour l'élaboration des futures politiques ?

Comme expliqué dans les deux premières sections, d'importants efforts sont déployés pour promouvoir une éducation de qualité pour tous depuis 1990. Dans les faits néanmoins, les systèmes éducatifs et les politiques de nombreux pays n'ont subi aucune transformation notable. Il convient toutefois de maintenir la dynamique de la réforme, voire de la renforcer, en imaginant des moyens plus efficaces de surmonter les obstacles qui entravent les progrès.

S'appuyant sur les enseignements tirés des expériences et des recherches résumées jusqu'ici, cette troisième section met en avant les actions nécessaires pour mener à bien cet ambitieux programme d'action. Ces recommandations reposent sur l'idée que ***l'inclusion et l'équité ne doivent pas être considérées comme des politiques isolées***. Elles doivent au contraire être envisagées comme des principes guidant toutes les politiques nationales, en particulier celles axées sur les programmes d'études, l'examen, la supervision, l'évaluation scolaire, la formation des enseignants et les budgets. Elles sont donc concernées par le changement.

Gérer le changement

Une étude internationale sur la réforme de l'éducation³² laisse entendre que les politiques liées à cette réforme doivent tenir compte des hypothèses suivantes :

- ***Il est essentiel de définir un objectif clair pour obtenir un large soutien*** – Une compréhension commune de la raison d'être et des objectifs des changements proposés est nécessaire au progrès
- ***La politique est établie à tous les niveaux d'un système éducatif national, en particulier au niveau de la classe*** – Cela signifie que les stratégies de changement doivent influencer autant de parties prenantes que possible
- ***La réforme de l'éducation est techniquement simple, mais politiquement et socialement complexe*** – Des efforts doivent donc être déployés pour convaincre les parties prenantes de l'utilité des changements proposés
- ***Les éléments d'information constituent le catalyseur d'un changement réussi*** – Les connaissances que les parties prenantes ont de la situation actuelle doivent notamment guider les processus de planification

Compte tenu de ces hypothèses, six recommandations sont formulées concernant les actions à prendre pour promouvoir l'inclusion et l'équité dans les systèmes éducatifs. Il est important de souligner que ces recommandations ne nécessitent pas un

³² Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4e éd., Teachers College Press, New York, NY.

investissement massif dans des ressources additionnelles. Elles supposent plutôt une utilisation plus efficace des ressources déjà disponibles dans le système. Cela a une incidence pour toutes les parties prenantes : les décideurs, les administrateurs, les enseignants, les élèves, les familles et les chercheurs.

Actions recommandées

Action 1 : adopter une définition claire des concepts d'inclusion et d'équité dans l'éducation.

Dans de nombreux pays, l'éducation inclusive est encore considérée comme une méthode visant à instruire les enfants handicapés au sein de l'école ordinaire. Au niveau international toutefois, on tend à la concevoir plus largement comme un principe qui soutient et apprécie la diversité des apprenants. Cela suppose que le but de l'éducation inclusive est d'**éliminer l'exclusion sociale qui est une conséquence d'attitudes et de réactions à la diversité de race, de classe sociale, d'origine ethnique, de religion, de sexe et d'aptitude**. Ainsi définie, l'éducation inclusive part du principe que l'éducation est un droit de l'homme fondamental et le socle d'une société plus juste.

Comme expliqué plus haut, la politique est établie à tous les niveaux d'un système éducatif, en particulier aux niveaux de l'école et de la classe. Il convient par ailleurs de noter que la promotion de l'inclusion et de l'équité n'implique pas simplement un changement technique ou organisationnel. Il s'agit plutôt d'un mouvement dans une direction philosophique claire nécessitant qu'une culture de l'inclusion imprègne le système éducatif.

La mise en place d'un tel changement culturel exige un engagement conjoint de la part du personnel aux niveaux national, des districts et des écoles. Il est donc essentiel que les individus concernés par ce changement aient une perception claire de l'objectif. Les termes « inclusion » et « équité », en particulier, doivent être clairement définis de façon à être compris par diverses parties prenantes. Les définitions données dans le document « Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation », mentionné ci-dessus, sont particulièrement utiles, car elles évitent tout jargon. Il s'agit des définitions suivantes :

- L'**inclusion** est un processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite de certains apprenants.
- L'**équité** consiste à faire en sorte, dans un souci de justice, que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance.

Le message central est donc simple : **chaque apprenant importe et importe de la même manière**. Les choses se compliquent, cependant, lorsqu'on tente de mettre ce message en pratique. Il faudra vraisemblablement, pour l'appliquer, modifier la réflexion et la pratique à tous les niveaux du système éducatif : depuis les enseignants et autres fournisseurs d'expériences éducatives jusqu'aux responsables de la politique nationale et à la communauté au sens large.

Action 2 : utiliser les données disponibles pour identifier les obstacles contextuels qui entravent la participation et la progression des apprenants.

Afin de résoudre les problèmes d'accès et d'équité dans les systèmes éducatifs, il est important de savoir qui est intégré, qui est isolé et qui est exclu du système. Il est également essentiel d'avoir conscience que **l'exclusion revêt de nombreuses formes et expressions différentes**, notamment :

- **Exclusion des perspectives d'existence nécessaires pour apprendre** – Par exemple : vivre dans des conditions inadaptées à la santé et au bien-être (par ex., logement, alimentation et vêtements inadéquats) ; vivre dans des conditions insuffisantes de sécurité et de sûreté.
- **Exclusion de la possibilité d'accéder à l'école ou à un programme d'éducation** – Par exemple : ne pas être en mesure de payer les droits d'entrée et de scolarité ; être hors des critères d'éligibilité pour entrer à l'école ; avoir une tenue vestimentaire considérée comme inadmissible par l'école.
- **Exclusion de la participation régulière et continue à l'école ou à un programme d'éducation** – Par exemple : l'école ou le programme sont trop loin pour permettre une fréquentation régulière ; ne pas pouvoir payer en permanence pour participer ; ne pas avoir le temps de fréquenter l'école en raison d'autres exigences liées à la vie familiale ; fermeture de l'école ou du programme ; maladie ou blessures.
- **Exclusion de la possibilité de bénéficier d'un apprentissage adéquat** – Par exemple : le processus d'enseignement et d'apprentissage ne correspond pas aux besoins d'apprentissage de l'apprenant ; la langue d'enseignement et le matériel pédagogique ne sont pas compréhensibles ; l'apprenant vit, à l'école ou dans le cadre du programme, des situations inconfortables, négatives et/ou décourageantes, notamment de discrimination, de préjugé, de brimades ou de violence.
- **Exclusion de la reconnaissance des apprentissages acquis** – Par exemple : l'apprentissage acquis dans le cadre d'un programme non formel n'est pas reconnu pour l'entrée dans un programme formel ; l'apprentissage acquis n'est pas jugé recevable pour une certification ou n'est pas jugé valide pour avoir accès à des perspectives d'apprentissage ultérieures.
- **Exclusion de la possibilité de mettre les apprentissages acquis au service du développement de la communauté et de la société.** Par exemple : l'apprentissage acquis est considéré par la société comme étant de peu de valeur ; l'école ou le programme fréquenté est considéré comme d'un faible statut social et peu considéré par la société ; les possibilités d'emploi correspondant au domaine de l'apprentissage acquis ou les possibilités d'emploi en général sont limitées ; des discriminations existant au sein de la

société au titre de différences socialement définies dévalorisent tout apprentissage acquis par l'individu.³³

En l'absence de données concernant toutes ces formes d'exclusion, il ne peut y avoir de reddition de comptes. Cependant, lorsque les efforts de collecte de données sont uniquement axés sur certaines catégories d'apprenants, le risque est de favoriser une vision lacunaire de ces élèves qui ont des caractéristiques communes ou sont issus de milieux familiaux similaires. Cela détourne également l'attention de questions plus fondamentales, telles que : ***Pourquoi manquons-nous à nos obligations envers certains apprenants ? Quels sont les obstacles rencontrés par certains élèves ?***

L'utilisation des données disponibles concernant ces questions complexes est susceptible de stimuler les efforts déployés pour trouver des moyens plus efficaces d'encourager la participation et la progression de tous les apprenants. Les données relatives aux facteurs contextuels sont donc nécessaires, de même qu'une analyse des politiques, des pratiques et des établissements, ainsi que des attitudes et des relations sociales.

Il est essentiel de solliciter et de valoriser l'opinion des jeunes, et notamment de ceux appartenant à des groupes vulnérables. Leurs avis peuvent motiver les décideurs et les praticiens à trouver des moyens plus efficaces d'assurer l'inclusion de tous les enfants³⁴. Il est nécessaire d'être conscient que certains groupes sont particulièrement exposés à un risque de négligence – comme les apprenants en situation de handicap, ceux issus d'une minorité, notamment ethnique, et ceux issus d'une famille à faible revenu. Les plans d'action doivent tenir compte de tous ces élèves et éliminer les obstacles qui entravent leur participation et leur progression.

Grâce à la capacité technologique croissante permettant de gérer une grande quantité de données de différents types, il devient de plus en plus facile de générer des informations sur les nombreuses influences qui s'exercent sur l'inclusion, la ségrégation et l'exclusion des élèves au sein des systèmes éducatifs. Il peut être utile de se pencher sur ces facteurs pour créer des conditions propices à la promotion de l'inclusion et de l'équité.

Tout cela a d'importantes incidences sur la façon dont les pays établissent leurs systèmes nationaux de reddition des comptes concernant l'éducation. À cet égard, le Rapport mondial de suivi 2017/2018 avance que le manque d'obligation redditionnelle risque de mettre en péril les progrès en matière d'éducation et de laisser le champ libre à des pratiques préjudiciables qui s'enracineront dans les systèmes éducatifs.³⁵ Il poursuit en affirmant que lorsque les systèmes publics ne fournissent pas une éducation de qualité suffisante, les populations marginalisées en subissent les conséquences. L'obligation de rendre des comptes doit donc impliquer une capacité

³³ Combattre l'exclusion dans l'éducation : guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073>

³⁴ Ainscow, M. et Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1), 1-17

³⁵ <https://en.unesco.org/gem-report/report/2017/accountability-education>

d'action en cas de difficulté, par le biais des politiques, de la législation et du plaidoyer, et notamment par des mesures permettant de défendre les droits des citoyens. Le rapport conclut à la ***nécessité d'instaurer des mécanismes plus rigoureux afin de consacrer et de faire respecter le droit à l'éducation, et de garantir que l'ensemble des gouvernements honorent leurs engagements.***

Action 3 : veiller à ce que les enseignants soient soutenus dans leurs efforts de promotion de l'inclusion et de l'équité.

Il n'existe pas un seul modèle d'école inclusive. ***Ce qui est commun à toutes les écoles très inclusives, c'est que ce sont des endroits accueillants qui créent des conditions favorables pour tous leurs élèves***, en particulier ceux en situation de handicap ou qui ont des difficultés.³⁶ Il existe également de solides éléments de preuves révélant tout le potentiel des méthodes qui encouragent la coopération entre élèves pour créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage susceptibles à la fois d'optimiser la participation et de permettre l'obtention de bons résultats par tous les apprenants.³⁷

Selon les données de l'OCDE, ***les pays dans lesquels les enseignants pensent que leur profession est valorisée présentent des niveaux d'équité plus élevés en matière de résultats d'apprentissage***³⁸. Il est donc nécessaire de réformer les écoles et d'améliorer les pratiques de façon à ce que les enseignants se sentent soutenus dans leurs efforts de prise en compte positive de la diversité des élèves – en considérant les différences entre eux non comme des problèmes à régler, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage. À cet égard, il peut être utile de se pencher sur les difficultés rencontrées par certains élèves pour définir l'orientation à prendre et comment la concrétiser. Ce type d'approche a plus de chances de réussir dans des contextes marqués par une culture de la collaboration qui encourage et favorise la résolution des problèmes. Le développement des pratiques inclusives doit donc s'inscrire dans un contexte de collaboration pour lever les obstacles à l'éducation auxquels se heurtent certains apprenants³⁹.

Depuis la 48^e Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO intitulée « L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », on constate un intérêt croissant à l'égard des réformes de l'éducation, destinées à garantir que les enseignants sont

³⁶ Dyson, A., Howes, A. et Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (sous la dir. de), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Londres, Routledge.

³⁷ Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN : Interaction Book Company.

³⁸ Schleicher, A. (2015). *Des écoles pour les apprenants du XXI^e siècle : Des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

³⁹ Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., avec Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. et Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres : Routledge

prêts et encouragés à assurer la participation et l'apprentissage de tous les élèves⁴⁰. Cela commence dès la formation initiale des enseignants et doit se poursuivre tout au long de leur carrière.

Le **perfectionnement professionnel est particulièrement important** dans le cadre des efforts visant à rendre les systèmes plus inclusifs, car les enseignants devront tenir compte d'une grande diversité d'apprenants au sein des classes ordinaires et seront donc confrontés à de nouvelles difficultés. Néanmoins, pour déterminer si les enseignants sont bien préparés à l'éducation inclusive et comprendre leur rôle dans la réduction des inégalités, il convient de prendre en compte les disparités régionales relatives à la qualification des enseignants, aux matériels et au déploiement, ainsi que des questions plus larges concernant la qualité et le contenu de la formation des enseignants. Ces disparités globales exercent différentes pressions sur les systèmes nationaux de formation des enseignants. Un modèle de formation des enseignants qui fonctionne bien dans les pays où les enseignants sont bien considérés et reçoivent un bon salaire a moins de chances de fonctionner dans les pays confrontés à une importante pénurie d'enseignants. Les éducateurs spécialisés – dont le travail évoluera considérablement tant en ce qui concerne son contenu que le contexte dans lequel il est exercé – auront également besoin d'un perfectionnement professionnel continu.

Par ailleurs, les cadres dirigeants des écoles devront guider efficacement les activités scolaires en faisant face à ces difficultés de façon à créer un climat propice à la formation professionnelle des enseignants. Si la forme et la structure de la formation des enseignants varient, les enjeux et les défis communs concernant la réalisation de l'ODD 4 font émerger un plan d'action pour le perfectionnement des enseignants à tous les niveaux.

Action 4 : concevoir les programmes d'études et les procédures d'évaluation en tenant compte de tous les apprenants.

Dans un système éducatif fondé sur les principes de l'inclusion et de l'équité, les progrès de tous élèves sont évalués en continu au fil du programme. Cela permet aux enseignants de prendre en compte des apprenants très divers, en gardant à l'esprit que chaque élève est unique. Cela signifie que les enseignants et les autres professionnels doivent connaître les caractéristiques et les connaissances de leurs élèves, tout en évaluant des qualités plus larges, comme leur capacité de coopération. Toutefois, la capacité à déterminer le niveau de performance de chaque élève ne suffit pas. **Dans les systèmes inclusifs, les enseignants doivent évaluer la capacité de leur enseignement à produire un résultat utile pour tous leurs élèves** et savoir quelles mesures prendre pour que chaque élève apprenne au mieux.

Afin que les activités d'évaluation renforcent l'apprentissage de chaque élève, il est nécessaire de disposer d'informations formatives et sommatives qui reconnaissent

⁴⁰ Florian, L. et Pantic, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research. Dans *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Learning and Educational Equity*. vol. 2, Inclusive Learning and Educational Equity, vol. 2, Springer, pp. 1-5.

l'importance du lien entre le programme, l'apprenant, la pédagogie et la communauté dans le cadre de laquelle l'apprentissage a lieu. Il est donc essentiel de personnaliser l'enseignement et l'apprentissage. Cela signifie que l'évaluation doit non seulement se concentrer sur les caractéristiques et les connaissances des élèves, mais aussi sur le programme et la façon donc chaque élève peut apprendre dans le cadre et au-delà du programme. Il est également nécessaire d'éviter l'utilisation de tests véhiculant des préjugés sur les personnes handicapées, les femmes, les pauvres, les migrants et les descendants de peuples autochtones.⁴¹

Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour réaliser eux-mêmes les évaluations : ils ont besoin, pour ce faire, d'un perfectionnement professionnel continu. Ils doivent également déterminer comment collaborer avec des éducateurs spécialisés, des psychologues, des travailleurs sociaux et des professionnels de santé, le cas échéant. Les partenaires les plus importants sont néanmoins leurs collègues, les parents et les élèves eux-mêmes, qui sont bien placés pour se forger leur propre opinion et peuvent donc faire savoir ce qu'ils jugent nécessaire pour aider tous les apprenants à progresser.

Action 5 : structurer et gérer les systèmes éducatifs de façon à mobiliser tous les apprenants.

L'évolution vers l'inclusion et l'équité nécessitera probablement une restructuration de la façon dont l'éducation est dispensée au sein d'un pays. Ces changements peuvent susciter des résistances de la part de certains individus concernés, notamment les parents, qui veulent naturellement agir au mieux pour leurs enfants. Les parents qui se sont battus pour obtenir un soutien supplémentaire pour leur enfant, en particulier, peuvent craindre que les changements en faveur de l'inclusion entraînent une disparition de ce soutien.

Afin de faire face à ce type de difficultés, ***un engagement conjoint de la part des cadres dirigeants est essentiel aux niveaux national, des districts et des écoles.*** Ils doivent notamment valoriser les différences, investir dans la collaboration et s'engager à offrir des possibilités d'apprentissage équitables. Les responsables à tous les niveaux du système éducatif doivent être prêts à analyser leur propre situation, à identifier les obstacles et les facilitateurs locaux, et à planifier un processus de développement approprié pour promouvoir le développement d'attitudes et de pratiques inclusives.

Dans certains pays, l'existence de systèmes éducatifs privés et publics parallèles est susceptible de limiter l'impact des politiques destinées à promouvoir l'inclusion et l'équité. Parallèlement, comme indiqué plus haut, certains pays accordent une place de plus en plus importante à l'autonomie des écoles dans des contextes politiques fondés sur la concurrence et le choix. Il ressort néanmoins des données disponibles que la ***collaboration entre les écoles peut renforcer la capacité de chaque organisation à tenir compte de la diversité des apprenants.***⁴² Les partenariats

⁴¹ <https://www.researchgate.net/publication/318380606>

⁴² Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. et West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Londres : Springer

entre les écoles peuvent notamment contribuer à réduire la polarisation des écoles, dans l'intérêt des élèves qui se situent en marge du système éducatif. En outre, lorsque les écoles s'efforcent de trouver des moyens de coopérer davantage entre elles, cela peut avoir un impact sur la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leur travail. Des comparaisons entre les pratiques de différentes écoles peuvent conduire les enseignants à voir sous un autre jour les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats. Ainsi, les apprenants qui ne sont pas en mesure de suivre facilement un enseignement dans le cadre des méthodes bien établies de l'école ne doivent pas être considérés comme des « personnes à problèmes », mais inciter les enseignants à réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus souples et plus adaptables à la diversité.

La coordination locale est nécessaire pour encourager ces formes de collaboration. Un rapport récent a révélé que quatre systèmes éducatifs nationaux parmi les plus performants – ceux de Singapour, de l'Estonie, de la Finlande et de l'Ontario – ont un « niveau intermédiaire » cohérent, indépendamment du degré d'autonomie des écoles ou de transfert du pouvoir de décision⁴³. Tous disposent notamment de structures au niveau des districts et considèrent que, pour préserver l'équité et l'excellence, une action de coordination officielle et une responsabilisation locale sont nécessaires.

Il est essentiel d'assurer un leadership à tous les niveaux du système éducatif. Certaines formes de leadership sont réputées efficaces pour promouvoir l'inclusion dans l'éducation⁴⁴. Ces approches se concentrent sur l'enseignement et l'apprentissage ; créent des communautés d'élèves, d'enseignants et de parents solidaires ; sensibilisent les familles à l'importance de l'éducation ; et encouragent le soutien faisant intervenir plusieurs organismes.

Parallèlement, la plupart des pays dispensent encore différents types d'enseignement spécial à certains élèves, alors que ***la nécessité de services spéciaux distincts devrait diminuer à mesure que les écoles locales deviennent plus inclusives***. Compte tenu de la diversité des enseignements proposés, il est important d'encourager la coopération entre différents secteurs, en particulier pour minimiser l'isolement social.

Action 6 : faire participer les communautés à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques visant à promouvoir l'inclusion et l'équité dans l'éducation.

Afin de favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation, il est nécessaire que les gouvernements mobilisent des ressources humaines et financières, qu'ils ne contrôlent parfois pas directement. Il est donc essentiel d'établir des partenariats entre les principaux acteurs en mesure de soutenir et de s'approprier le processus de

⁴³ <http://sarabubb.com/middle-tier/4594671314>

⁴⁴ Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

changement. Ces acteurs sont notamment : les parents/personnes qui ont un handicapé ou un malade à charge ; les enseignants et autres professionnels de l'éducation ; les formateurs des enseignants et les chercheurs ; les administrateurs et gestionnaires aux niveaux national, local et des écoles ; les décideurs et les prestataires de services d'autres secteurs (comme la santé, la protection de l'enfance et les services sociaux) ; le milieu associatif ; et les membres des groupes minoritaires exposés au risque d'exclusion.

L'implication des familles, en particulier, est essentielle. Dans certains pays, il existe déjà une étroite coopération entre les parents et les autorités éducatives pour la mise au point de programmes communautaires destinés à certains groupes d'apprenants, et notamment les apprenants exclus en raison de leur sexe, de leur statut social ou de leur handicap. La prochaine étape logique pour ces parents est de soutenir les changements visant à développer l'inclusion dans les écoles.⁴⁵

Il ressort de la recherche internationale qu'une plus grande autonomie des écoles dans le cadre de systèmes fondés sur la concurrence et le choix affaiblit les liens entre les écoles et les communautés locales⁴⁶. Cette tendance est inquiétante, car une étude indique que le travail des écoles avec les familles et les communautés est essentiel pour briser le lien qui unit les milieux familiaux défavorisés aux mauvais résultats scolaires. Il existe de nombreux exemples de ce qui peut se produire lorsque les actions des écoles sont en adéquation avec les efforts des autres acteurs locaux – employeurs, groupes communautaires, universités et services publics – dans le cadre d'une stratégie cohérente. Cela ne signifie pas nécessairement que les écoles en font plus, mais suppose que des partenariats sont établis en dehors de l'école et que les partenaires multiplient l'impact des efforts déployés par les autres. Cela implique de garantir que tous les enfants reçoivent un soutien efficace de leur famille et de leur communauté, ce qui implique à son tour de garantir que les écoles peuvent s'appuyer sur les ressources offertes par les familles et soutenir le développement de ces ressources.

À cet égard, des efforts sont déployés au Royaume-Uni pour promouvoir le développement de « communautés d'enfants ».⁴⁷ Ces initiatives locales, calquées sur le modèle de la Harlem Children's Zone aux États-Unis, impliquent des efforts d'amélioration des résultats des enfants et des jeunes des zones défavorisées par le biais d'approches définies comme étant « doublement globales ». Des efforts coordonnés sont donc nécessaires pour s'attaquer aux facteurs qui défavorisent les enfants et améliorer ceux qui leur sont favorables, dans tous les aspects et tout au long de leur vie, de leur conception à l'âge adulte.

À l'instar d'autres initiatives locales, les communautés d'enfants font intervenir divers partenaires qui travaillent ensemble de façon coordonnée. Les écoles jouent un rôle essentiel dans ces partenariats et peuvent en être le principal élément moteur.

⁴⁵ Miles, S. (2002). *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network.

⁴⁶ Op. cit. (Salokangas et Ainscow, 2017)

⁴⁷ Dyson, A. et Kerr, K. (2013). *Developing children's zones for England: What's the evidence?* Londres : Save the Children.

L'objectif est d'améliorer un large éventail de résultats, notamment, mais pas exclusivement, les résultats scolaires – plutôt que les connaissances dans leur sens étroit. La santé et le bien-être, le développement personnel et social, le développement au cours des premières années et les résultats sur le plan de l'emploi sont aussi importants que les résultats scolaires des enfants. Cela ne découle pas d'une dévalorisation des connaissances, mais de la reconnaissance du lien qui unit tous les résultats des enfants et des jeunes, et du fait que les facteurs qui favorisent ou entravent un résultat sont susceptibles d'encourager ou d'entraver l'ensemble des résultats.

Aller de l'avant

En résumé, les six actions recommandées qui ont émergé de ce tour d'horizon des expériences, de la recherche et des documents d'orientation à l'échelle internationale sont les suivantes :

Action 1 : adopter une définition claire des concepts d'inclusion et d'équité dans l'éducation.

Action 2 : utiliser les données disponibles pour identifier les obstacles contextuels qui entravent la participation et la progression des apprenants.

Action 3 : veiller à ce que les enseignants soient soutenus dans leurs efforts de promotion de l'inclusion et de l'équité.

Action 4 : concevoir les programmes d'études et les procédures d'évaluation en tenant compte de tous les apprenants.

Action 5 : structurer et gérer les systèmes éducatifs de façon à mobiliser tous les apprenants.

Action 6 : faire participer les communautés à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques visant à promouvoir l'inclusion et l'équité dans l'éducation.

Ces actions ont des incidences majeures sur la pratique du leadership au sein des écoles et dans les différents systèmes éducatifs. Elles reposent notamment sur des efforts coordonnés et soutenus autour de l'idée que, pour changer les résultats des élèves vulnérables, il est nécessaire de changer les attitudes, les croyances et le comportement des adultes. Il convient donc de partir des décideurs et des praticiens en renforçant leur capacité à imaginer ce qui peut être réalisé et en augmentant leur sens des responsabilités dans cette optique. Il peut également s'avérer nécessaire de combattre les préjugés négatifs enracinés, le plus souvent liés aux attentes concernant certains groupes d'élèves, leurs capacités et leur comportement.

Il est également important d'étudier, d'encourager et d'évaluer l'inclusion et l'équité dans l'éducation dans une perspective intersectionnelle couvrant l'éducation préscolaire, l'éducation de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cela ne sera possible que si les gouvernements et la société civile

reconnaissent que les « *talents sont également répartis entre les riches et les pauvres, quels que soient leur culture, leur sexe, leur nationalité et leur handicap* ». ⁴⁸

Cela signifie surtout que les **gouvernements doivent clairement et véritablement s'engager en faveur de l'inclusion et de l'équité**, en mettant en avant les avantages pour les parents, les enfants et la communauté dans son ensemble, et en reconnaissant que l'inclusion sociale va de pair avec l'éducation inclusive. À cet égard, il est utile de faire une distinction entre les **besoins, les droits et les possibilités**. Tous les apprenants ont des besoins (besoin d'un enseignement approprié, par ex.), mais ils ont également le droit de participer pleinement aux activités d'une institution (c'est-à-dire, une école ordinaire locale) qui leur offre un large éventail de possibilités. Les parents sont trop souvent contraints de choisir entre veiller à ce que les besoins de leur enfant soient satisfaits (ce qui implique parfois son placement dans une école spécialisée ou une classe distincte) et veiller à ce qu'il ait les mêmes droits et possibilités que les autres enfants (ce qui implique son placement dans une école ordinaire).

Il s'agit donc de créer des systèmes éducatifs dans lesquels ces choix deviendraient inutiles. Ces systèmes doivent s'efforcer de soutenir les écoles locales et les enseignants en les aidant à renforcer leur capacité à tenir compte de la diversité et en encourageant la collaboration entre différents secteurs. De cette façon, l'héritage de la Conférence de Salamanque continuera à jouer un rôle influent. La thèse de la Déclaration de Salamanque voulant que *les écoles intégratrices contribuent à changer les attitudes discriminatoires et à créer des communautés accueillantes et des sociétés intégratrices* demeure très pertinente.

⁴⁸ Organisation mondiale de la Santé et Banque mondiale (2011). « *Encuesta Mundial sobre la Discapacidad* ».

Remerciements

Ce document a été préparé par Mel Ainscow, de l'université de Manchester au Royaume-Uni.

Des conseils sur une version antérieure du texte ont été fournis par :

Douglas Biklen, université de Syracuse, États-Unis

Verity Donnelly, Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive

Petra Engelbrecht, université du Nord-Ouest, Afrique du Sud

Lani Florian, université d'Édimbourg, Royaume-Uni

Francisco Javier Gil, université de Santiago, Chili

Humberto Javier Rodríguez Hernández, Escuela Normal, Mexique

Cor Meijer, Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive

Florence Migeon, UNESCO