

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMERO CENT QUARANTE CINQ

**DOSSIER**

**EDUCATION POUR L'INCLUSION**



RÉDACTRICE :  
CLEMENTINA ACEDO



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



Bureau international  
d'éducation

Vol. XXXVIII, n° 1, mars 2008

---

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

---

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

## PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

Springer, P.O. Box 322, 33 AH Dordrecht, Pays-Bas

ARABE

مستقبليات  
المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望  
国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

## PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

---

NUMÉRO CENT QUARANTE CINQ

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXVIII, n° 1, mars 2008

---

## AVANT-PROPOS

Avant-propos *Koïchiro Matsuura* 1

## INTRODUCTION

Éducation pour l'inclusion : repousser les limites *Clementina Acedo* 5

## DOSSIER : ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

Vers une éducation pour l'inclusion pour tous :  
prochaine étape ? *Mel Ainscow  
et Susie Miles* 17

Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion :  
une approche multidimensionnelle *David L. Grossman* 45

Réviser le modèle : un défi pour parvenir à l'inclusion *Inés Aguerrondo* 61

L'éducation pour l'inclusion face aux inégalités sociales :  
état des lieux et réflexions géographiques *Xavier Rambla, Ferran Ferrer,  
Aina Tarabini et Antoni Verger* 83

Vers une éducation pour l'inclusion :  
le cas de la Finlande *Irmeli Halinen  
et Ritva Järvinen* 99

« Ne laissons pas ce problème de côté » :  
explorer l'éducation pour l'inclusion  
en Afrique du Sud rurale *Claudia Mitchell  
Naydene de Lange et  
Nguyen-Thi Xuan Thuy* 129

## TENDANCES/CAS

Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux  
régional et interrégional : problématiques et enjeux *Renato Opertti  
et Carolina Belalcázar* 149

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Katarina Tomaševski (1953-2006) *Ana Torres* 181

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :  
Rédactrice en chef, *Perspectives*,  
Bureau international d'éducation,  
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse,  
Courriel : [ibe.prospect@ibe.unesco.org](mailto:ibe.prospect@ibe.unesco.org)

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet :  
<http://www.ibe.unesco.org>

Publié en 2008  
par le Bureau international d'éducation  
de l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy,  
75352 Paris 07 SP, France

Graphisme : Publicium, Genève, Suisse

Imprimé en France par Imprimerie Gonnet,  
01300 Belley

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 2008

## PERSPECTIVES

COMITE EDITORIAL  
REDACTRICE EN CHEF

**Clementina Acedo**  
RÉDACTRICE ADJOINTE

**Simona Popa**  
ASSISTANTE DE RÉDACTION  
**Brigitte Deluermoz**

MEMBRES DU COMITÉ

**Norberto Bottani**  
**Mark Bray**  
**Lawrence D. Carrington**  
**Kenneth King**  
**Tatjana Koke**  
**P.T.M. Marope**  
**Mamadou Ndoye**  
**Fernando Reimers**  
**Bikas C. Sanyal**  
**Alejandro Tiana Ferrer**  
**Buddy J. Wentworth**  
**Joseph Zajda**  
**Yassen N. Zassoursky**  
**Muju Zhu**

NUMÉROS À PARAÎTRE

**Lutte contre la pauvreté et éducation  
pour l'inclusion : transformer l'école  
en Afrique subsaharienne**

**Éducation pour tous en 2015 : progrès et défis**

**Réformes curriculaires : pour  
une éducation de qualité pour tous**

## Avant-propos

**Koïchiro Matsuura**

L'éducation est un droit humain fondamental et elle est essentielle à la réalisation de tous les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Une éducation de bonne qualité est indispensable si l'on veut améliorer la santé et les sources de revenus des plus marginalisés et défavorisés, promouvoir le développement durable et éliminer la pauvreté — autrement dit, transformer la vie des individus et édifier un monde de paix. Les défis mondiaux d'aujourd'hui ne seront relevés qu'en développant plus avant la qualité de l'éducation et en permettant à chaque individu de disposer des connaissances et des compétences qui leur permettront de déterminer leur avenir, participer à la société et mener des vies productives et constructives.

L'UNESCO s'est engagée de longue date à garantir le droit à l'éducation. En tant que coordonnateur mondial de l'éducation pour tous (EPT), l'Organisation a placé au centre de ses priorités la mobilisation active pour la réalisation des six objectifs d'EPT adoptés au Forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000. À cette occasion, 164 gouvernements, ainsi que des organisations partenaires de l'ensemble du monde, se sont engagés à augmenter considérablement les possibilités d'apprentissage pour tous les enfants, les jeunes et les adultes d'ici à 2015. Depuis lors, des initiatives positives ont été prises et les progrès sont indéniables. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, le taux de scolarisation a rapidement augmenté entre 1999 et 2005. Dans toutes les régions du monde, les gouvernements n'ont ménagé aucun effort pour traduire le droit à l'éducation en des actions concrètes et pour établir des systèmes éducatifs plus inclusifs.

Pourtant, malgré ces tendances encourageantes, les importantes inégalités qui perdurent font ralentir les progrès. Selon le *Rapport de suivi mondial sur l'EPT*, 75 millions d'enfants n'auraient toujours pas accès à l'école primaire. Plus de la moitié sont des filles ; sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest ; et les enfants handicapés représentent un tiers de ces enfants non scolarisés. Plus d'un tiers d'entre eux vivent dans trente cinq pays que l'OCDE a définis comme étant « fragiles ». Les enfants qui travaillent, ceux appartenant à des groupes autochtones et à des minorités, ainsi que les enfants nomades et affectés par

---

Langue originale : anglais

---

K. Matsuura  
UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris SP 07, France  
Courriel : [matsuura@unesco.org](mailto:matsuura@unesco.org)

le VIH et le sida, font partie des groupes encourageant le plus haut risque d'être exclus de l'éducation. En outre, 774 millions d'adultes dans le monde — soit près d'un sur cinq — manquent toujours des connaissances de base et les trois quarts de ces adultes vivent dans seulement quinze pays. Il est évident qu'en l'absence d'efforts plus soutenus et ciblés, ainsi que de financement approprié, beaucoup de pays n'atteindront pas les objectifs d'EPT d'ici à 2015.

L'accès élargi aux possibilités d'éducation dans les milieux formels et non formels, à lui seul, ne suffit pas. La mauvaise qualité de l'éducation et le manque d'adéquation sont un facteur majeur d'exclusion dans les systèmes éducatifs et génèrent un taux élevé d'abandon et de redoublement, une mauvaise performance des élèves et de faibles résultats d'apprentissage. Le défi global est donc d'atteindre non seulement les exclus mais aussi de faire en sorte que les écoles et autres lieux d'apprentissage permettent à tous les enfants et apprenants de participer à l'éducation en étant traités sur un pied d'égalité, et de bénéficier des mêmes possibilités d'apprentissage. L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire. Adopter une approche inclusive, c'est définir et appliquer des politiques offrant les mêmes possibilités à tous les apprenants de recevoir une éducation de haute qualité et appropriée qui leur permettra d'exploiter pleinement leur potentiel, indépendamment de leur sexe ou de leur environnement social, économique et physique.

*L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* est le thème de la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) qui se tiendra à Genève du 25 au 28 novembre 2008. Je pense qu'un véritable dialogue et un franc débat entre les ministres et les autres acteurs de l'éducation sur ce thème central et ses quatre sous-thèmes — approches, orientations et contenu ; politiques publiques ; systèmes, liens et transitions ; apprenants et enseignants — sont à la fois d'actualité et appropriés.

Depuis les années 30, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) organise les sessions de la CIE ; plus de 780 participants de 111 pays ont participé aux activités préparatoires de la session 2008 de la CIE qui ont été conduites entre juin 2007 et mai 2008 par le BIE, en collaboration avec les Commissions nationales et les bureaux hors Siège de l'UNESCO ainsi que d'autres partenaires. Les résultats préliminaires de toutes ces réunions montrent clairement que la préoccupation commune de tous les pays et de toutes les régions est de favoriser l'inclusion, tant dans le secteur de l'éducation que dans l'ensemble de la société. Plusieurs régions ont fait part de leurs points de vue sur différentes questions touchant à l'éducation et à l'inclusion sociale, et ces premières contributions seront sans aucun doute enrichies par les débats qui auront lieu pendant la prochaine CIE.

Si l'« éducation pour l'inclusion » peut générer différentes politiques et approches dans chacune des régions, dans la plupart des contextes cette expression fait généralement référence aux stratégies visant à intégrer les apprenants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Cette vision est néanmoins trop réductrice. Il est donc encourageant que la majorité des participants ait adopté une perspective plus ouverte. Selon eux, il va de soi que l'édification de systèmes éducatifs plus inclusifs ne peut se faire sans tenir compte des facteurs économiques, politiques et culturels qui génèrent l'exclusion. Cela demande d'appliquer des politiques qui agissent sur les causes de l'exclusion, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du secteur de l'éducation. Si cela reste encore un défi à relever dans plusieurs régions, la majorité des participants considère que le développement des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance constitue une mesure essentielle qui permettra de jeter les bases les plus solides de la réussite de l'apprentissage et de contribuer à réduire écarts et inégalités. L'importance de l'éducation non formelle a aussi été mise en relief comme moyen d'atteindre les exclus ou ceux qui encourent le risque de l'être. Enfin, les participants de toutes les régions ont reconnu que l'adaptation à la diversité des besoins éducatifs et la promotion d'approches éducatives pour l'inclusion nécessitent de transformer en profondeur certains cadres éducatifs qui présentent des curricula hautement académiques, rigides ou encore surchargés, d'adopter des stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus dynamiques et plus actives, ainsi que de renforcer les programmes de formation initiale et en cours d'emploi des enseignants.

J'ai l'espoir que la quarante-huitième session de la CIE débouchera sur un engagement renouvelé de parvenir à des politiques durables visant à promouvoir l'équité, qu'il s'agisse d'accès à l'éducation comme de résultats d'apprentissage à tous les niveaux éducatifs et quelles que soient les circonstances. Une éducation de mauvaise qualité et un faible taux de réussite sont souvent le reflet d'importantes inégalités attribuables à la richesse, au genre, à la langue, au lieu de résidence, ainsi qu'à d'autres facteurs. Le défi majeur est donc de bâtir des sociétés plus inclusives, plus justes et plus équitables en créant des systèmes éducatifs de qualité qui soient plus inclusifs et qui répondent à la très grande diversité des besoins éducatifs tout au long de la vie.

KOÏCHIRO MATSUURA  
DIRECTEUR GÉNÉRAL

## Éducation pour l'inclusion : repousser les limites

**Clementina Acedo**

**Résumé.** L'auteur présente ce numéro spécial qui offre une sélection d'articles alliant recherche théorique et pratique sur la notion de l'éducation pour l'inclusion et sur les problèmes rencontrés dans l'élaboration de politiques et leur application pratique. Ces articles reflètent les approches diversifiées et à volets multiples de l'inclusion, eu égard aux aspects théoriques, disciplinaires et méthodologiques. Tout au long de ce numéro, l'inclusion est le principe de base qui oriente l'Éducation pour tous (EPT) de qualité — c'est-à-dire, l'établissement de systèmes éducatifs tirant profit de la diversité et visant à édifier une société plus juste et plus démocratique. Ce numéro spécial est consacré au thème de la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » (Genève, 25-28 novembre 2008).

**Mots clés :** éducation pour l'inclusion • éducation pour tous • inclusion sociale

*Perspectives* consacre ce numéro spécial à « l'Éducation pour l'inclusion ». *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* est le thème de la quarante-huitième session de la Conférence internationale de l'éducation qui aura lieu à Genève du 25 au 28 novembre 2008. Depuis 1934, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO est en charge de l'organisation de la CIE. Cette année, les ministres de l'éducation et autres partenaires du monde entier se rassembleront à la Conférence pour débattre de l'éducation pour l'inclusion — c'est-à-dire, des répercussions politiques et des défis que pose l'éducation pour l'inclusion dans différents contextes et à tous les niveaux, et sous toutes ses formes. Le défi majeur à relever est de bâtir des sociétés plus justes et plus équitables, en créant des systèmes éducatifs de qualité qui soient plus inclusifs et qui tiennent davantage compte des besoins d'apprentissage multiples des populations tout au long de leur vie.

Ce numéro spécial regroupe une sélection d'articles alliant recherche théorique et pratique sur l'éducation pour l'inclusion et sur les problèmes rencontrés dans l'élaboration de politiques et leur application pratique. Ces articles reflètent les approches diversifiées et à volets multiples de l'inclusion, eu égard aux aspects

---

Langue originale : anglais

---

C. Acedo  
BIE-UNESCO, C.P. 199, 1211 Genève 20, Suisse  
Courriel : c.acedo@ibe.unesco.org



théoriques, disciplinaires et méthodologiques. Tout au long de ce numéro, l'inclusion est le principe de base qui oriente l'Éducation pour tous (EPT) de qualité — c'est-à-dire, l'établissement de systèmes éducatifs tirant profit de la diversité et dont le but est d'édifier des sociétés plus justes et plus démocratiques.

Ce numéro présente également des exemples d'approches distinctes de l'éducation pour l'inclusion dans deux pays : la Finlande — qui est peut-être l'exemple de l'approche la plus exhaustive de l'inclusion, et l'Afrique du Sud, où la pauvreté et la pandémie du VIH et du sida constituent l'un des obstacles majeurs et omniprésents à l'inclusion. Ce numéro fait également état des réalisations et des tendances en matière d'éducation pour l'inclusion à l'échelon régional, à la suite des activités préparatoires de la CIE que le BIE et ses partenaires ont menées en 2007 et 2008.

Dans ce numéro spécial, les auteurs se livrent à une réflexion audacieuse en se gardant de prendre pour acquises des demi-vérités et en repoussant toujours plus loin les limites du champ de l'éducation pour l'inclusion.

### **Préciser ce que signifie EPT et en repousser les limites**

Nous avons conscience que dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion, les incertitudes, les désaccords et les contradictions sont nombreux. C'est pourquoi, l'un des objectifs de la rubrique Dossier est de comprendre plus clairement ce que signifie l'inclusion et ce que cela implique en termes d'action. Avoir une vision plus claire de cette notion dans différents contextes contribuera également à comprendre les nuances et les défis auxquels certains pays font face dans ce processus. Redéfinir la stratégie d'EPT en intégrant cette notion pourrait être une voie à suivre constructive.

D'importantes faiblesses, ainsi que des défis majeurs entravent toujours la réalisation des objectifs d'EPT et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Quelque 75 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, tandis que certains problèmes rencontrés par ceux qui vont à l'école persistent. La vision adoptée par le passé, selon laquelle il fallait garantir l'accès à l'éducation primaire universelle et en achever le cycle dans les cinq ans, est aujourd'hui considérée comme inappropriée. Comme Ainscow et Miles l'indiquent dans leur article — « Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? » — il importe également de s'attacher à la qualité de ces cinq ans d'éducation, qui pourrait être largement améliorée, en particulier en adoptant une « notion plus large de 'tous' et une meilleure appréciation de la différence au sein du système ». Les auteurs examinent les progrès réalisés en matière de stratégie d'ensemble de l'EPT pour l'inclusion, qui restent décevants dans beaucoup de pays. Ils affirment que l'initiative d'EPT ne peut être couronnée de succès que par, entre autres choses, une compréhension commune de l'éducation pour l'inclusion. Ils en appellent également à « l'emploi cohérent de la terminologie » pour que les stratégies d'EPT soient plus inclusives.

Ainscow et Miles passent en revue les documents sur les pratiques inclusives et font état de cinq conceptions de l'inclusion : a) l'inclusion liée au handicap et aux « besoins éducatifs spéciaux » ; b) l'inclusion en tant que réaction à l'exclusion disciplinaire ; c) l'inclusion de tous les groupes vulnérables à l'exclusion ; d) l'inclusion en tant que promotion de l'école pour tous ; et e) l'inclusion dans le contexte de l'éducation pour tous. Bien que ces conceptions ne soient pas forcément mutuellement exclusives, les auteurs affirment que pour donner suite à la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), il faut adopter une vision et une stratégie *de développement inclusif de l'éducation pour tous*. Selon les auteurs, l'inclusion concerne tous les enfants et les jeunes à l'école ; cela implique leur présence, leur participation et leur réussite ; l'inclusion est un moyen de lutter activement contre l'exclusion (à l'école, dans les curricula ou dans les classes) ; c'est un processus sans fin.

On peut donc dire que l'éducation pour l'inclusion est le défi majeur que les pays développés et en développement du monde entier doivent relever dans leurs systèmes éducatifs, autrement dit, fournir une éducation efficace et de haute qualité à tous les enfants et les jeunes. Les auteurs démontrent l'intérêt accru pour le concept de l'éducation pour l'inclusion. Dans certains pays, cette approche est axée sur les enfants handicapés dans les écoles ordinaires, mais globalement, on considère que c'est une réforme qui « appuie et accueille favorablement la diversité de tous les apprenants » (UNESCO, 2001). Cet article s'attache à la question de la définition de l'inclusion dans les documents, ainsi qu'au raisonnement et aux méthodes des décideurs et des spécialistes en la matière.

### **Dynamiques internes à l'école : stratégie d'ensemble pour l'inclusion**

Dans cet article, les auteurs vont encore plus loin et proposent un nouveau mode de pensée qui établirait un lien entre inclusion et exclusion dans l'éducation, répondant aux pressions menant à l'inclusion et à l'exclusion dans la société. Selon Ainscow et Miles, cette conception demanderait de remettre en cause les présupposés bien enracinés sur l'échec scolaire qui serait dû aux spécificités de l'enfant et de sa famille, et ils se livrent à une analyse des obstacles à la participation et à l'apprentissage auquel les États font face dans les systèmes éducatifs. Les auteurs affirment qu'une stratégie d'ensemble pour l'inclusion ne sera possible qu'avec les efforts collectifs des personnes intéressées ; cela signifie : la collaboration au sein et entre les écoles ; une relation plus étroite entre les écoles et les communautés ; la constitution de réseaux entre différents contextes ; et le recueil et l'utilisation d'informations contextuelles pertinentes.

Cet article renforce l'idée selon laquelle l'inclusion est un processus continu, s'alimentant en permanence de la réflexion et des discussions sur la notion d'inclusion et son application pratique. Les auteurs soulignent que l'inclusion ne peut pas être séparée du contexte dans lequel elle s'intègre, notamment des relations sociales pouvant favoriser ou entraver son développement. Pour appuyer leurs

arguments en faveur d'une « analyse approfondie des dispositifs éducatifs existants » en tant que point de départ pour la mise en place d'une éducation véritablement pour l'inclusion, Ainscow et Miles examinent deux études de cas sur les méthodes d'enseignants, s'inscrivant dans les « dynamiques sociales internes à l'école. » La conclusion positive de ses études est que l'intervention dans ces dynamiques permet de faire évoluer les politiques et les pratiques en matière d'inclusion.

### **Une « nouvelle conception » pour une société plus juste et plus équitable**

Dans son article, « Réviser le modèle : un défi pour parvenir à l'inclusion », Inés Aguerrondo repousse les limites de l'éducation pour l'inclusion de différente façon. Elle s'attaque aux défis de la réalisation de l'éducation pour l'inclusion dans le contexte des processus émergents, tels que la mondialisation et les technologies de l'information, qui génèrent l'exclusion et vont jusqu'à remettre en question la définition même de l'éducation. Inés Aguerrondo observe la manière dont historiquement l'éducation publique a répondu initialement aux besoins de l'inclusion, et explique comment les forces qui conduisent à l'inclusion/exclusion se sont développées au sein du système. Bien que l'ensemble de la population, y compris les segments les plus défavorisés, ait atteint aujourd'hui le meilleur niveau éducatif de ces dernières décennies, les résultats d'apprentissage ne sont pas à la hauteur des efforts déployés. Il semblerait que le processus ait atteint ses limites, en raison de la « marginalisation » profondément ancrée dans le système éducatif. Elle affirme qu'aujourd'hui, faire partie du système éducatif ne garantit pas nécessairement l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires à la réussite dans un monde complexe. À l'ère nouvelle des technologies de l'information et de la mondialisation, elle observe que l'écart se creuse entre les limites du système actuel de l'éducation et les nouvelles demandes d'une société de connaissances et d'informations. Si des efforts ont été déployés ces dernières décennies pour l'inclusion — sa réflexion fait fond sur l'expérience de l'Amérique latine — ils n'ont été que fragmentés et partiels dans le meilleur des cas, et n'ont fait que reproduire les inégalités sociales. En conséquence, elle en appelle à une analyse plus nuancée et plus réaliste de la situation qui ne se fonderait pas uniquement sur le manque de ressources financières (autrement dit, l'analyse part du principe que l'absence de progrès vers la réalisation des objectifs d'EPT d'ici à 2015 est due au manque de ressources financières). Bien que les ressources financières soient pour Inés Aguerrondo une condition nécessaire — comme pour Ainscow et Miles — elle affirme qu'une « conception nouvelle » de l'inclusion doit être à la base du nouveau paradigme éducatif. Elle considère l'inclusion comme un principe de base pour orienter la quête d'une société plus juste et plus équitable. Pour l'auteur, cela implique de tenir compte des dimensions diverses de l'éducation pour l'inclusion et de l'envisager sous les angles politique, épistémologique, pédagogique et institutionnel.

## Repousser les limites de la polarité inclusion/exclusion

La polarité inclusion/exclusion est récurrente tout au long de cet article. Pourtant, la frontière entre ces deux notions est parfois floue. Il est évident que l'exclusion ne concerne pas simplement les capacités mais qu'elle est aussi influencée par le contexte social, économique et culturel. Ces domaines doivent donc être examinés et appréhendés en tenant compte de toutes les différences. Il conviendra d'étudier ces catégories en profondeur en laissant la voie ouverte à l'inclusion de nouveaux groupes sociaux marginalisés ou vulnérables à la marginalisation et à la désagrégation sociale, et en repoussant les limites de la conception unilatérale et stéréotypée du processus d'inclusion/exclusion.

Par exemple, Inés Aguerrondo laisse entendre que les frontières entre les groupes sont poreuses et met en avant, entre autres choses, le danger d'exclure les voix et les opinions divergentes ou de les englober dans un processus d'homogénéisation. L'exclusion, selon elle, c'est ne pas avoir la possibilité de « développer les capacités de raisonnement qui permettent à un individu de comprendre, de s'intégrer socialement et de se développer dans un monde complexe ». Parmi les mécanismes d'exclusion, elle mentionne « la marginalisation par l'inclusion » (Braslavsky, 1985), mécanisme par lequel un élève est entraîné dans un courant éducatif qui ne lui garantit pas l'acquisition des compétences dont il souhaiterait se doter. L'« aiguillage » est une autre forme de marginalisation, ici par « l'exclusion précoce », c'est-à-dire, par un processus qui conduit des enfants de niveau social défavorisé dans des écoles spéciales ou dans des filières de niveau inférieur. Comme l'indiquent Ainscow et Miles, c'est une autre façon de dissimuler la discrimination à l'égard de certains groupes d'élèves, car cela pourrait justifier leur faible performance et par conséquent, la nécessité de les placer dans des filières éducatives spéciales. Par ailleurs, il ne fait aucun doute que l'exclusion due à la différence passe souvent inaperçue. Par exemple, l'uniformité et l'homogénéité apparentes du système éducatif finnois masque les différences profondes auxquelles les responsables politiques finlandais remédient habilement en faisant en sorte que le système éducatif soit à la fois équitable et hautement compétitif à l'échelle internationale.

## Dépasser le champ disciplinaire et des politiques publiques

Dans leur article, Grossman et Rambla *et al.* cherchent à avoir une vision globale de la situation et s'emploient à établir un lien entre l'éducation pour l'inclusion et d'autres domaines connexes mais plus éloignés, comme l'éducation à la citoyenneté et les théories politiques démocratiques, ou à dépasser le champ des dynamiques de l'école, de manière à examiner toute la gamme des politiques publiques. Si les articles de ce numéro sont différents les uns des autres en de nombreux points (sujets, approches et méthodologies), ils sont aussi comparables en ce qu'ils abordent tous un terrain encore largement inexploré et nous obligent à nous attacher

davantage à l'inclusion en tant que *processus* continu et complexe qui doit tenir compte, entre autres, de la relation entre les parties prenantes et des liens existant entre éducation pour l'inclusion et les dynamiques internes des différents milieux éducatifs ainsi que les politiques publiques globales.

L'article de David Grossman, « Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion » offre une analyse convaincante de la relation entre éducation à la citoyenneté et inclusion. Il avance que cette relation est indispensable si l'on veut parvenir véritablement à l'inclusion. Aujourd'hui, les théoriciens de la politique démocratique prétendent que « l'essence de la démocratie réside dans son caractère inclusif — c'est-à-dire, dans sa capacité à intégrer dans ses processus décisionnels politiques des groupes jusque-là privés d'une partie de leurs droits ». Cet argument fait fond sur la théorie des droits qui souligne l'égalité de chacun devant la valeur morale et à ce titre, l'égalité de chacun pour sa protection. L'auteur approuve également la théorie de Young (1998) selon laquelle l'inclusion sociale est centrale aux processus démocratiques. L'inclusion et la participation de tous dans les institutions sociales et politiques exigent souvent de respecter les droits particuliers qui reconnaissent les différences entre les groupes, afin que ces derniers ne se sentent pas opprimés ni défavorisés. Et puisque l'éducation et la citoyenneté sont inextricablement liées, Grossman considère que l'école est une institution publique incontournable pour parvenir à l'égalité civique. De la même manière que l'indiquent Ainscow, Miles et Aguerrondo, il avance que l'accès à l'éducation pour tous ne suffira pas à réaliser l'inclusion sociale. Il précise par ailleurs que : « Une fois que les enfants seront scolarisés, il faudra nous demander quelle est l'éducation civique nécessaire et quels seront les types d'école, d'enseignant et de curriculum qui permettront de dispenser cette éducation civique ». Il affirme qu'un cadre commun pour l'inclusion est nécessaire pour différents groupes de professionnels (parmi lesquels, les professionnels de l'éducation civique, les professionnels des besoins spéciaux et les défenseurs des autres groupes marginalisés). Au cours de ses recherches, il a observé un consensus sur les caractéristiques, les aptitudes et les compétences en matière de citoyenneté pour que les écoles et les sociétés soient aujourd'hui inclusives, ainsi qu'une préoccupation commune de la part des professionnels de l'éducation civique et des défenseurs de l'inclusion pour les droits de l'homme, la justice sociale et un certain sens de la communauté indispensable aux relations démocratiques.

Dans leur article « L'éducation pour l'inclusion face aux inégalités sociales : état des lieux et réflexions géographiques », Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini et Antoni Verger examinent en profondeur l'état des lieux de l'éducation pour l'inclusion dans différentes régions du monde. Faisant fond sur l'étude d'un grand nombre de documents, y compris ceux de la recherche académique et les rapports d'organisations internationales, ainsi que sur les conclusions de réunions organisées récemment par l'UNESCO-BIE, les auteurs s'attachent en particulier à l'éducation pour l'inclusion face aux inégalités sociales. Ils avancent que, pour influencer cette relation, il faut dépasser l'attitude qui prévaut généralement et qui

consiste à examiner principalement les dynamiques internes à l'école, et mettre en avant des arguments en faveur d'une vision élargie qui tiendrait compte de la relation entre éducation pour l'inclusion et politiques publiques (aux échelons tant local que national). Sur la base d'une analyse détaillée des liens éventuels existant entre privation sociale et participation du citoyen, des synergies entre éducation pour l'inclusion et extension de l'éducation, ainsi qu'entre éducation pour l'inclusion et protection sociale, leur étude concerne directement la méthodologie de recherche sur l'éducation pour l'inclusion et les politiques publiques correspondantes.

### **Approche politique globale de l'inclusion**

Comme dans d'autres pays nordiques, l'éducation pour l'inclusion en Finlande est considérée comme une politique publique globale qui intègre toutes les dimensions du système éducatif — depuis la vision, la stratégie et la planification, le curriculum, l'organisation scolaire, le leadership, les structures, jusqu'à la formation des enseignants et les processus et l'évaluation de l'apprentissage (Halinen, 2007).

Dans leur article, « Vers une éducation pour l'inclusion : le cas de la Finlande », Irmeli Halinen et Ritva Järvinen font état des politiques éducatives pour l'inclusion convaincantes de la Finlande. Le succès du système scolaire global de la Finlande montre qu'il est possible de mettre au point un système éducatif qui soit à la fois inclusif et de haute qualité. L'une des raisons pour lesquelles la Finlande a mis au point un système qui permet à tous les apprenants de réussir est que le pays croit fermement en l'éducation et qu'il est décidé à créer des structures éducatives qui empêchent l'exclusion, en élaborant parallèlement des activités et des pédagogies pour faciliter l'inclusion. « Par inclusion, nous entendons non seulement les mêmes possibilités éducatives pour tous mais aussi les stratégies, les structures et les procédures opérationnelles qui garantissent à tous les élèves de réussir leur apprentissage ». Ils considèrent les besoins éducatifs spéciaux comme une part importante mais non prédominante des politiques nationales pour l'inclusion.

Halinen et Järvinen placent le développement de l'inclusion en Finlande dans le contexte d'une tradition nationale de longue date, tout en reconnaissant l'influence de la Déclaration de Salamanque (1994), du Cadre d'action de Dakar (2000) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) dans les politiques nationales et les programmes récents — notamment la loi finlandaise sur l'éducation (1998) et le Programme scolaire national de base (2004). Les auteurs analysent de façon intéressante les étapes qui ont conduit le système finlandais à l'inclusion, au moyen du cadre présenté par Cox (2007) lors d'un atelier régional organisé par le BIE<sup>1</sup>, et ils concluent que, si ces étapes de développement de l'inclusion s'entrecroisent en de nombreux des points, leur mise en œuvre doit être, malgré tout, séquentielle : « Les pédagogies pour l'inclusion (décrites dans la

---

1. Les trois étapes sont : accès à l'éducation ; accès à l'éducation de qualité ; et accès à la réussite de l'apprentissage (Cox, 2007).

troisième étape) ne pourront être effectives que si la société a permis l'égalité d'accès à l'école, mis au point des curricula et des environnements d'apprentissage de qualité, et dispose d'enseignants capables d'enseigner à des groupes hétérogènes ». Ils poursuivent l'analyse du système éducatif finlandais pour identifier les éléments nécessaires à l'accomplissement de chaque étape, et pour que tous les enfants aient accès à l'éducation, achèvent leur scolarité, réussissent leur apprentissage et se développent en tant qu'individu et membre de la communauté. Comme indiqué initialement, pour parvenir à l'égalité éducative, il faut harmoniser ce principe avec les politiques et les structures éducatives, le curriculum, la formation des enseignants, et la mise en œuvre actuelle de l'instruction — tout en appuyant l'apprentissage, le bien-être et l'évaluation de l'élève.

Certains enseignements que l'on peut tirer de l'exemple de la Finlande sont les suivants : a) prendre en considération les valeurs et les objectifs de chaque système éducatif spécifique, mais aussi la culture opérationnelle de milieux scolaires en particulier ; b) l'appui constant aux enseignants ; et c) le rôle important que le développement curriculaire devrait jouer dans la mise en œuvre de toute politique éducative pour l'inclusion.

### **Rôle des enseignants dans la facilitation de l'apprentissage de tous les élèves : politiques participatives et bonnes pratiques fondées sur la réalité du terrain**

Ainscow et Miles soulignent le rôle central que les enseignants devraient jouer dans le développement de nouvelles formes d'intégration. Les enseignants « devraient être appuyés et leur responsabilités devraient être remises en question de manière à continuer de rechercher des moyens plus efficaces de faciliter l'apprentissage des tous les élèves ». L'incroyable réussite des politiques éducatives pour l'inclusion en Finlande est due en grande partie à l'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion, à de hautes compétences professionnelles, à des services préscolaires de bonne qualité et à la possibilité de développement professionnel par la formation en cours d'emploi et la constitution de réseaux avec d'autres enseignants.

Mais que se passe-t-il quand ce type d'appui n'existe pas, que les enseignants ne sont pas convenablement préparés et qu'ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour « contribuer à l'inclusion » dans la classe ordinaire ? (Slee, 2001) ? Ou quand les enseignants, comme leurs élèves, luttent pour leur survie et sont en proie à la pauvreté, à la maladie et à la mort ? Sont-ils prêts à appliquer des politiques pour l'inclusion et à répondre aux besoins spéciaux de leurs élèves ?

C'est à ce contexte que s'attachent Claudia Mitchell, Naydene de Lange et Nguyen Thi Xuan Thuy dans leur article, « Ne laissons pas ce problème de côté : explorer l'éducation pour l'inclusion en Afrique du Sud rurale », qui emmène les lecteurs dans le KwaZulu-Natal rural, une province sud-africaine gravement touchée par la pandémie du VIH et du sida. Dans certains districts de cette province, 30 % des enfants sont orphelins et plus de 25 % des jeunes sont séropositifs. Beaucoup

d'enseignants sont morts de la maladie, les écoles fonctionnent donc en sous-effectifs et elles sont surchargées. La situation est aggravée d'autant par la marginalisation et la stigmatisation sociales à l'école, ce qui rend la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion très difficile — c'est le moins que l'on puisse dire.

La République d'Afrique du Sud donne aussi matière à analyser l'éducation pour l'inclusion. Le nouveau gouvernement élu en 1994 a dû créer un système unique « d'éducation et de formation » pour l'inclusion à partir de l'ancien système qui séparait l'éducation spéciale et l'éducation générale (République d'Afrique du Sud, Département de l'éducation 2001), de manière à générer des changements sociaux et éducatifs dans la société. Les auteurs de l'article outrepassent le discours politique pour s'attacher à la réalité pratique. Face à la réalité des enseignants — souvent livrés à eux-mêmes et travaillant dans des conditions extrêmement difficiles — et aux défis de cette politique, les auteurs ont décidé de faire des « enseignants » les principaux acteurs du processus d'inclusion.

C'est pourquoi, leur article analyse une initiative étonnante par laquelle l'éducation pour l'inclusion a été mise en œuvre dans deux écoles — consistant en des projets participatifs de création de vidéos visant à faire entendre la voix des enseignants et à faire connaître leur action en matière de lutte contre les différentes formes d'exclusion éducative et sociale de leurs élèves. Au vu de leurs responsabilités, engagement et initiatives, ce type d'action participative avec les enseignants a un impact important sur l'élaboration de politique ainsi que sur les processus de mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion. Il s'agit du sens profond et de la finalité de l'éducation et de la justice sociale, mais aussi de la question globale de travailler avec les populations de base à l'élaboration de politique participative. L'article de Mitchell *et al.* s'attache à l'aspect fondamental du processus de mise en œuvre : le travail des enseignants. L'article décrit en détail leurs réalisations, leurs idéaux et leurs craintes, grâce à cette initiative ingénieuse qui leur permet de s'exprimer, dans leur action pour faire face à la pauvreté et à la maladie de leurs élèves.

### **Situer le mouvement pour l'éducation pour l'inclusion**

Comme indiqué ci-avant, de juin 2007 à mai 2008, l'UNESCO-BIE a conduit les activités préparatoires de la CIE 2008, en collaboration avec les Commissions nationales et les bureaux extérieurs de l'UNESCO et d'autres partenaires, et plus de 780 participants de 111 pays dans le monde ont pris part à ces activités. Dans leur article, « Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématique et enjeux », Renato Opertti et Carolina Belalcázar examinent plusieurs cadres conceptuels de l'éducation pour l'inclusion qui se sont dégagés de ces ateliers. Ces réunions avaient pour but de lancer le processus participatif et collaboratif qui mettrait en lumière les principaux points et tendances aux niveaux national/régional en matière d'éducation pour l'inclusion à présenter à la quarante-huitième session de la CIE 2008. Les auteurs illustrent ces tendances



dans différentes régions par rapport aux sous-thèmes de la CIE : a) approches, orientations et contenu ; b) politiques publiques ; c) systèmes, liens et transitions ; et d) apprenants et enseignants — et l'identification des points dont il sera débattu à l'avenir.

Les résultats préliminaires de toutes ces réunions donnent clairement à penser que l'encouragement à l'inclusion — tant dans le système éducatif que dans la société en général — est une préoccupation commune de tous les pays et de toutes les régions. Plusieurs régions ont fait part de leur vision de différentes questions sur le thème de l'éducation et de l'inclusion sociale. Il est évident que les interprétations sont multiples, mais aussi que l'on progresse vers une notion convergente et élargie de l'éducation pour l'inclusion. Operti et Belalcázar font observer que ces discussions montrent la cartographie, bien qu'incomplète, de ce concept avec ses différentes emphases (nordique contre Amérique latine), le débat accru en Asie, la nouvelle interprétation de ce concept fondé sur les besoins contextuels spécifiques de l'Afrique subsaharienne ; et encore quelques réticences en Europe de l'est, dans la Communauté des États indépendants et les États arabes.

L'éducation pour l'inclusion se fonde sur le principe selon lequel l'éducation est un droit de l'homme qui appuie une vision et une stratégie plus globale de l'Éducation pour tous. Selon la grande majorité des participants, une meilleure prise en charge dès la petite enfance et une dispense plus large de l'éducation sont les fondements d'un apprentissage réussi qui compensera les inégalités. L'importance de l'éducation informelle a également été soulignée en tant que moyen de toucher les exclus ou risquant de l'être. Enfin, l'éducation pour l'inclusion répond à la diversité, elle nécessite un changement de conception, une nouvelle pédagogie, des curricula plus souples, et une organisation scolaire qui, plutôt que de générer des obstacles à l'apprentissage, fournit des outils mieux adaptés à la diversité des populations.

Ce numéro spécial ne saurait être complet sans un débat sur le travail et l'influence de Katarina Tomaševski, militante en faveur des droits de l'homme et juriste, qui nous a fait comprendre que l'inclusion est étroitement liée au droit de tout enfant à l'éducation libre et obligatoire. Selon elle, l'« éducation » est un droit humain fondamental qui transcende les autres droits, autrement dit, c'est par l'éducation que les êtres humains peuvent accéder aux droits économiques, sociaux et culturels. Le portrait que fait Ana Torres de Katarina Tomaševski illustre la façon dont elle a repoussé les limites de l'inclusion en dépassant le discours des droits de l'enfant et en s'employant à identifier des solutions tangibles. Par exemple, en observant l'exercice du droit à l'éducation aux niveaux mondial et régional, en examinant la législation nationale (ou l'absence de législation), les violations de cette législation et son application, elle a déploré l'absence d'une stratégie unifiée de toutes les organisations gouvernementales chargées de faire respecter ce droit. Selon elle, les définitions multiples de l'éducation, et de l'éducation en tant que droit humain, ont eu un impact négatif sur la réalisation du droit à l'éducation.

## Références

- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en la Argentina* [La discrimination éducative en Argentine]. Buenos Aires : FLACSO/GEL.
- Cox, C. 2007. *Inclusive education and inclusive society. What can we do and promote from educational systems?* [Éducation pour l'inclusion et société inclusive. Que pouvons-nous faire et que pouvons-nous tirer des systèmes éducatifs ?] (Document présenté à l'Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion, Amérique latine, Andes et Cône sud, Buenos Aires, Argentine, 12-14 septembre 2007)
- Finlande. Ministère de l'éducation. 1998. *Basic Education Act 628/1998* [Loi sur l'éducation de base]. Site web : <[www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf](http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf)>
- Finlande. Ministère de l'éducation. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education* [Programme scolaire national de base]. Site web : <[www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106](http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106)>
- Forum mondial de l'éducation. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All : meeting our collective commitments* [Cadre d'action de Dakar : L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs]. Paris : UNESCO. Site web : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>
- Halinen, I. 2007. Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland [Programme scolaire global et développement éducatif en Finlande]. Dans : Sarjala, J. ; Häkli, E. (dir. publ.). *Jenseits von PISA : Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlin : Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Nations Unies. 2006. *Convention on the rights of persons with disabilities* [Convention relative aux droits des personnes handicapées]. Site web : <[www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm](http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm)>
- République d'Afrique du Sud. Département de l'éducation. 2001. *White Paper 6 : building an inclusive education and training system* [Livre blanc n°6 : Bâtir un système d'éducation et de formation pour l'inclusion]. Pretoria : Government Printers.
- Slee, R. 2001. Social justice and the changing direction of educational research : a case of inclusive education [Justice sociale et changement de direction de la recherche éducative : arguments en faveur de l'éducation pour l'inclusion]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 2/3, p. 167-177.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education* [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux]. (Adoptée par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 10 juin 1994). Site web : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>>
- UNESCO. 2001. *Open file on inclusive education : support materials for managers and administrators* [Dossier sur l'éducation pour l'inclusion : matériel de soutien aux responsables et administrateurs]. Paris : UNESCO.
- Young, I. 1998. Polity and group difference : a critique of the ideal of universal citizenship [Régime et différence de groupe : critique de l'idéal du citoyen universel]. Dans : Shafir, G. (dir. publ.). *The citizenship debates : a reader*, p. 262-290. Minneapolis, Minnesota : University of Minnesota Press.

## **Note biographique de l'auteur**

**Clementina Acedo (Venezuela)**, Directrice du Bureau international d'éducation UNESCO-BIE. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation internationale et comparative, et d'un mastère en sciences de l'éducation de l'Université de Stanford. Elle a été professeur au Département d'études administratives et politiques à l'Université de Pittsburgh. Elle travaillait auparavant pour la Banque mondiale. Elle est l'auteur de plusieurs articles et de travaux sur la politique éducative internationale, sur les systèmes de formation des enseignants, sur les réformes éducatives dans le secondaire, et sur le développement curriculaire dans différents pays.

## Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ?

Mel Ainscow et Susie Miles

**Résumé.** Cet article met en avant la thèse selon laquelle une conception et un langage communs de l'éducation pour l'inclusion sont essentiels si l'on veut parvenir à des stratégies d'Éducation pour tous (EPT) plus inclusives. Aucune technique nouvelle n'est nécessaire ; il s'agit plutôt de collaborer dans et entre les écoles, d'établir des relations plus étroites entre les écoles et les communautés, de constituer des réseaux à travers différents contextes, ainsi que de collecter et d'utiliser des données contextuelles pertinentes. Les auteurs s'appuient sur les résultats de la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage, de développement scolaire, de leadership et de développement des systèmes éducatifs. Cette recherche a été conduite essentiellement dans des pays économiquement développés ; elle fait également fond sur le projet d'éducation des enseignants de l'UNESCO mis en œuvre dans plus de quatre-vingt pays ainsi que sur les études de cas compilées par *Enabling Education Network* (EENET), un réseau qui aide les spécialistes de l'éducation, principalement dans les pays du Sud, à étayer leurs méthodes de travail pour une éducation plus inclusive.

**Mots clés :** EPT • éducation pour l'inclusion • écoles • diversité • leadership • exclusion

### Introduction

C'est sans doute sur le plus grand défi à relever par les systèmes éducatifs du monde entier que portent les articles de ce numéro spécial de *Perspectives* : fournir une éducation de qualité à tous les enfants et à tous les jeunes. Dans les pays économiquement pauvres, ce sont environ 72 millions d'enfants qui ne seraient pas scolarisés dans le primaire (UNESCO, 2008). Selon Hulme (2007), faire en sorte que tous les enfants achèvent le cycle de l'école primaire est une étape essentielle

---

Langue originale : anglais

---

M. Ainscow  
ESI, School of Education, Oxford Road, Manchester M13 9PL, Royaume-Uni  
Courriel : mel\_ainscow@yahoo.co.uk

S. Miles  
Courriel : susie.miles@manchester.ac.uk

de la réduction de la pauvreté et de l'indigence, et c'est aussi la plus grande promesse mondiale faite sous la forme d'Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Ce faisant, dans les pays riches — malgré les ressources disponibles —, beaucoup de jeunes quittent l'école sans qualification significative, d'autres sont envoyés dans des voies spécialisées hors des filières générales d'éducation et d'autres encore décident simplement de ne pas poursuivre une formation qui ne correspond pas à leurs besoins dans la vie quotidienne.

Devant de tels défis, on s'intéresse de plus en plus au concept d'*éducation pour l'inclusion*. Pourtant, on ne sait toujours pas précisément quelles sont les mesures à prendre pour faire progresser les politiques et les pratiques en la matière. Dans certains pays, l'éducation pour l'inclusion est encore considérée comme une approche axée sur les enfants handicapés dans le contexte éducatif global. En revanche, cette question est de plus en plus perçue à l'échelon international comme une réforme globale favorisant la diversité au sein de tous les apprenants (UNESCO, 2001). Cela présuppose que l'objectif de l'éducation pour l'inclusion est d'éliminer l'exclusion sociale, phénomène généré par les comportements et les réactions face à la diversité des races, des classes sociales, de l'appartenance ethnique, des religions, des sexes et des aptitudes (Vitello et Mithaug, 1998). Ce concept part donc du principe que l'éducation est un droit humain et que c'est la base d'une société plus juste.

C'est à la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque, il y a quatorze ans, que le concept de l'éducation pour l'inclusion a été avalisé (UNESCO, 1994). Selon la Déclaration de Salamanque, sans doute le document international le plus important publié dans le domaine de l'éducation, les écoles ordinaires inclusives sont « le moyen le plus efficace de lutter contre les comportements discriminatoires, de créer des sociétés inclusives et de parvenir à l'éducation pour tous ». En outre, cela sous-entend que ces écoles peuvent « fournir une éducation de qualité à la plupart des enfants, améliorer l'efficacité et enfin, la rentabilité de l'ensemble du système éducatif » (UNESCO, 1994, para. 3).

Il convient de relever que la Conférence de Salamanque a eu lieu peu après la Conférence de Jomtien en 1990, qui a marqué l'engagement de presque tous les pays du monde à réaliser l'objectif d'EPT. Cet évènement a été particulièrement important dans la mesure où l'on reconnaissait qu'un grand nombre de groupes vulnérables et marginalisés d'apprenants étaient exclus des systèmes éducatifs à travers le monde. Pourtant, bien que le caractère de la Déclaration de Jomtien ait semblé sans équivoque, la décision de tenir la Conférence de Salamanque paraissait indiquer que l'expression « éducation pour tous » signifiait en fait « presque tous » et que l'on parlait du principe acquis qu'un petit groupe d'enfants était considéré comme « outsiders », c'est-à-dire comme des enfants dont l'éducation relevait de systèmes parallèles et distincts désignés généralement sous le terme d'éducation spéciale.

À la lumière de la Déclaration de Salamanque visant à fusionner ces deux systèmes distincts pour que l'éducation pour tous signifie réellement

« tous », nous chercherons dans cet article à expliquer pourquoi la stratégie unifiée pour le progrès de l'éducation a été très décevante dans de nombreux pays. C'est à partir de ces résultats que nous avons émis des recommandations pour parvenir à une EPT réellement inclusive. Faisant fond sur la recherche, nous examinerons les répercussions de ces recommandations dans la pratique, notamment sur l'enseignement et l'apprentissage, le développement scolaire, le leadership et le développement des systèmes d'éducation. La recherche a été principalement conduite dans des pays économiquement développés mais nous avons également tiré parti d'un projet enseignant-éducation de l'UNESCO ayant des ramifications dans plus de 80 pays (Ainscow, 1999), ainsi que sur les travaux de *Enabling Education Network* (EENET) qui aident les spécialistes de l'éducation dans les pays du Sud à étayer leurs méthodes de travail pour une éducation plus inclusive dans le contexte de ressources pédagogiques limitées.

### **Définition de l'inclusion**

La confusion qui existe à l'échelon international dans ce domaine est due en partie au fait que l'éducation pour l'inclusion peut être définie de différentes façons (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000). Il importe aussi de garder à l'esprit que l'inclusion peut prendre différentes formes dans un pays donné ou même dans une école donnée (Booth, 1996 ; Booth et Ainscow, 1998 ; Dyson et Millward, 2000).

Une analyse récente de la recherche internationale (Ainscow *et al.*, 2006) fait état de cinq conceptions de l'inclusion : a) l'inclusion liée au handicap et aux « besoins éducatifs spéciaux » ; b) l'inclusion en tant que réaction à l'exclusion disciplinaire ; c) l'inclusion de tous les groupes vulnérables à l'exclusion ; d) l'inclusion en tant que promotion de l'école pour tous ; et e) l'inclusion dans le contexte de l'éducation pour tous. Avant d'expliquer les recommandations exposées dans cet article, nous présenterons un résumé de ce que recouvre chacune de ces conceptions.

#### Conception 1 : handicap et « besoins éducatifs spéciaux »

On part généralement du principe que l'inclusion consiste principalement à fournir une éducation aux élèves handicapés et « ayant des besoins spéciaux » dans les écoles ordinaires. Cette approche a été remise en question car elle se limitait aux aspects « handicapés » ou « besoins spéciaux » des élèves et ne prenait pas en compte ce qui pouvait empêcher ou améliorer leur participation par ailleurs. *L'Index for inclusion*, un instrument d'autoévaluation dont les écoles se servent depuis quelques années dans de nombreux pays (Booth et Ainscow, 2002), a éliminé la notion de « besoins éducatifs spéciaux » qui traduisait les difficultés scolaires, pour la remplacer par les notions « d'obstacles à l'apprentissage et à la participation » et « ressources pour appuyer l'apprentissage et la participation ». Dans ce contexte, l'appui consistait en toutes les activités propres à développer les capacités des écoles à répondre à la diversité.

Modifier la conception de l'inclusion liée aux besoins éducatifs spéciaux et au handicap présente néanmoins le risque d'ignorer la ségrégation continue dont font l'objet les élèves relevant de cette catégorie. L'inclusion peut consister à faire valoir les droits de jeunes handicapés à l'éducation générale locale, une conception que certains handicapés défendent bec et ongle. La perspective fondée sur les droits invalide ces arguments. On considère que la ségrégation obligatoire contribue à l'oppression des handicapés, de la même manière que d'autres pratiques marginalisent certains groupes sur la base de la race, de l'identité ou de l'orientation sexuelle (Corbett, 2001).

En même temps, on s'inquiète des effets notables de la catégorisation des élèves dans les systèmes éducatifs. La ségrégation dans des écoles spéciales ne concerne qu'un petit nombre d'élèves (par exemple, environ 1,3 % en Angleterre), cela a donc un impact disproportionné dans le système éducatif. Cela semble faire perdurer l'idée selon laquelle certains élèves « doivent » être mis à l'écart à cause de leur déficience ou de leur défaut. De fait, ceux qui vont valoir que le placement dans des écoles spéciales est une réaction neutre à ce « besoin » considèrent que l'on s'occupe mieux de certains enfants dans ces établissements. C'est pourquoi, l'expression « éducation pour l'inclusion » est aujourd'hui parfois employée en Angleterre pour décrire les pratiques dans les écoles spéciales (Spurgeon, 2007). La conception de besoins éducatifs spéciaux face à des difficultés scolaires reste sans aucun doute la conception dominante dans la plupart des pays. (Mittler, 2000). L'éducation spéciale répond aux difficultés scolaires d'origines diverses et propres à chaque individu déficient.

## Conception 2 : exclusions disciplinaires

L'inclusion est généralement associée aux enfants relevant de la catégorie « ayant des besoins éducatifs spéciaux » mais dans de nombreux pays, elle est aussi associée à « un mauvais comportement ». Dans certaines écoles, le simple fait de prononcer le mot « inclusion » peut faire craindre aux enseignants de devoir prendre un nombre disproportionné d'élèves ayant un comportement considéré comme « difficile » et qui ont peut-être été exclus (ou renvoyés) d'autres écoles.

On sait que l'exclusion disciplinaire ne peut pas être appréhendée sans tenir compte du contexte des événements qui ont précédé, de la nature des relations et des approches de l'enseignement et de l'apprentissage de l'école (Booth, 1996). Même si l'on examine simplement les chiffres, ceux de l'exclusion disciplinaire formelle ne veulent pas dire grand-chose si on les sépare des chiffres de l'exclusion disciplinaire informelle. Par exemple, renvoyer les enfants chez eux pour l'après-midi, l'absentéisme et les élèves classés dans la catégorie des difficultés émotionnelles et comportementales, tout cela peut être considéré comme une exclusion disciplinaire informelle. L'exclusion des filles en âge d'aller à l'école qui tombent enceintes, et que l'on décourage peut-être de continuer d'aller à l'école, fausse toujours les chiffres de l'exclusion formelle par sexe dans certains pays.

### Conception 3 : groupes vulnérables à l'exclusion

On a de plus en plus tendance à considérer l'éducation pour l'inclusion comme un moyen de vaincre la discrimination et les éléments défavorisant les groupes d'apprenants qui sont vulnérables à l'exclusion (Mittler, 2000). Dans certains pays, cette conception globale est associée aux expressions « inclusion sociale » et « exclusion sociale ». Lorsqu'elle est employée dans le contexte éducatif, l'expression *inclusion sociale* fait généralement référence aux obstacles que rencontrent certains groupes dont l'accès à l'école est menacé, par exemple, les filles qui tombent enceintes ou qui ont un bébé pendant leur scolarité, les enfants pris en charge (pris en charge par les autorités publiques) et les gitans/nomades. La terminologie de l'inclusion et de l'exclusion sociales est donc généralement employée de façon restrictive pour désigner les enfants exclus (ou risquant de l'être) de l'école et de la classe à cause de leur « comportement ».

Cet emploi général de la terminologie de l'inclusion et de l'exclusion est aussi fluctuant. Des processus communs pourraient lier les différentes formes d'exclusion dont font l'objet les enfants handicapés qui sont exclus de l'école pour des raisons disciplinaires, et ceux vivant dans des communautés économiquement pauvres. La nature de ces processus d'exclusion et leur origine dans les structures sociales doivent être examinées plus avant.

### Conception 4 : promotion de l'école pour tous

Un autre courant de pensée de l'inclusion est le développement de l'école ordinaire pour tous — en d'autres termes, de l'école polyvalente. Au Royaume-Uni par exemple, le terme « école polyvalente » est employé dans le contexte de l'éducation secondaire et il a été introduit pour contrer un système qui jadis orientait les enfants vers différents types d'écoles en fonction de leurs résultats à l'âge de 11 ans, ce qui renforçait les inégalités sociales.

Le mouvement de l'école polyvalente en Angleterre est comparable à la tradition de la *Folkeskole* au Danemark, à la tradition de « l'école commune » aux USA, et au système éducatif unifié obligatoire au Portugal. Cela implique un type unique « d'école pour tous » desservant des communautés socialement diversifiées. En Norvège, néanmoins, l'idée de « l'école pour tous » était plutôt de créer une identité singulière indépendante puisqu'il s'agissait de faire participer des membres de communautés diversifiées. Bien que l'accent mis largement sur l'éducation des communautés locales ait facilité la disparition d'institutions spécialisées discriminatoires, cela n'a pas été suivi d'un mouvement de pareille ampleur pour réformer l'école ordinaire en vue d'adopter et de mettre en valeur les différences. L'accent a été mis sur l'acceptation de ceux que l'on percevait comme étant différents dans une normalité homogène plutôt que d'en faire véritablement une diversité.



## Conception 5 : éducation pour tous

La cinquième conception de l'éducation pour l'inclusion est généralement associée presque exclusivement aux pays du Sud, en particulier aux pays où l'éducation n'est ni gratuite ni obligatoire. Les efforts internationaux ont été intensifiés après la première « Conférence mondiale pour l'éducation pour tous » de Jomtien en Thaïlande, dont le slogan était « EPT d'ici à l'an 2000 » (UNESCO, 1990). Cette Conférence a été importante dans la mesure où l'on reconnaissait qu'un grand nombre de groupes vulnérables et marginalisés d'apprenants était exclu des systèmes éducatifs à travers le monde. Cela a aussi permis d'avoir une vision globale de l'éducation dépassant le concept de la simple scolarisation, qui commence dès la petite enfance, et qui met l'accent sur l'alphabétisation des femmes, reconnaît l'importance de compétences de base en lecture et en écriture dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie. Cette Conférence a marqué les débuts de la conception de l'éducation pour l'inclusion qui était toutefois peu appliquée à l'époque.

Malgré l'envergure et l'ambition de la vision initiale de l'EPT, l'aspect « pour tous » ne touche pas encore les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés, notamment les enfants handicapés (Miles et Singal, forthcoming). L'attention internationale étant concentrée sur la réalisation des OMD, l'EPT se centre de plus en plus sur la garantie de l'accès à l'école primaire universelle et de l'achèvement du cycle de cinq ans pour tous les enfants d'ici à 2015. Une notion plus large de « tous » et une meilleure valorisation de la différence dans le système éducatif pourraient être la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée pendant ces cinq ans (Ainscow, 1999).

### Sur la voie de l'inclusion

Etant donné les différences de visions de l'éducation pour l'inclusion, bien que potentiellement complémentaires, les progrès restent décevants dans de nombreux pays. Par exemple, dans l'analyse des dix-sept plans d'actions pour l'EPT pour le Sud et la région d'Asie du Sud-Est, Ahuja (2005), le concept d'éducation pour l'inclusion n'a même pas été mentionné. De fait, les écoles spéciales et les résidences d'écoliers ont souvent été citées comme des stratégies répondant aux besoins de l'éventail d'élèves défavorisés, et l'éducation parallèle a été considérée comme une solution aux besoins éducatifs de groupes marginalisés. Cette tendance est inquiétante, compte tenu en particulier des effets négatifs du placement en institutions de groupes d'enfants vulnérables (Nations Unies, 2005). De la même manière, dans une analyse des pays engagés dans l'Initiative pour l'accélération de l'éducation pour tous, *World Vision* (2007, p. 1) a indiqué que « un certain nombre de pays participant à l'Initiative, en particulier ceux qui conçoivent l'éducation primaire universelle, ont désormais des plans éducatifs nationaux qui tiennent compte de l'inclusion des enfants handicapés. [...] Néanmoins, dans certains pays,

les politiques et les dispositions relatives aux enfants handicapés restent superficiels ou n'ont pas été mises en œuvre. » Le rapport indique que dans cinq pays participant à l'initiative, rien ne faisait référence aux enfants handicapés.

Il importe aussi de souligner que même dans les pays développés, les spécialistes de l'éducation n'ont pas tous adopté cette philosophie inclusive, certains résistant même à ce concept (Brantlinger, 1997 ; Freire et César, 2002 ; Fuchs et Fuchs, 1994). C'est pourquoi, nombre d'organisations pour handicapés défendent des services séparés et « spécialisés ». Plus frappant encore, beaucoup d'organisations pour les sourds indiquent que l'éducation spéciale est le seul moyen de garantir le droit des sourds à l'éducation par le langage des signes et l'accès à la culture des sourds (Freire et César, 2003). Pourtant, en Ouganda par exemple, Kristensen *et al.* (2006) ont relevé que les écoles spéciales manquaient de connaissances et d'équipement spécialisés. Ce faisant, on considère généralement que les petites unités spécialisées mises au point dans l'environnement scolaire ordinaire est un moyen de fournir des connaissances, un équipement et un appui spécialisés aux groupes spéciaux d'enfants pour lesquels il est difficile de répondre dans une classe générale.

Par conséquent, considérant la voie à suivre, nous devons reconnaître que le domaine de l'éducation pour l'inclusion est jalonné d'incertitudes, de conflits et de contradictions. Alors que partout dans le monde des efforts sont faits pour répondre plus efficacement aux besoins éducatifs de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques, et, encouragée par la Déclaration de Salamanque, la tendance générale est de mettre des mesures au point dans le contexte de l'enseignement général (voir l'édition spéciale de *European journal of psychology of education*, décembre 2006). Cela nous conduit à reconsidérer les rôles et les objectifs des spécialistes de l'éducation à travers le système éducatif, y compris de ceux qui travaillent dans l'éducation spéciale. Cela a évidemment des répercussions majeures sur l'orientation des politiques nationales et sur la mise au point des méthodes dans ce domaine.

Gardant cela à l'esprit, nous tenterons de démontrer que si l'on veut faire progresser le programme pour l'EPT comme l'éducation pour l'inclusion, il nous faut préciser ce qu'implique l'inclusion. Selon nous, c'est une *approche de principe de l'éducation* qui recouvre :

- La participation accrue des apprenants aux curricula, aux cultures et aux écoles locales, et la réduction de leur exclusion ;
- La restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles afin de répondre à la diversité des apprenants au niveau local ;
- La présence, la participation et la réussite de tous les élèves vulnérables à l'exclusion, et pas uniquement de ceux qui souffrent de déficience ou catégorisés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ».

Plusieurs aspects de cette conceptualisation de l'éducation pour l'inclusion sont, selon nous, particulièrement importants : a) l'inclusion concerne *tous* les enfants et les jeunes à l'école. b) elle consiste en la présence, la participation *et* la réussite ;

c) l'inclusion et l'exclusion sont liées entre elles dans la mesure où l'inclusion implique la lutte active contre l'exclusion ; et d) l'inclusion est considérée comme un processus permanent. Par conséquent, une école inclusive est une école en perpétuelle évolution, ce n'est pas une école qui a atteint la perfection. L'inclusion est un processus qui nécessite une vigilance permanente.

Nous avons conscience des limites de ce raisonnement. Nous avons conscience en particulier que dans ce contexte, l'éducation se limite à la scolarisation alors que selon nous, l'école n'est qu'un facteur d'éducation au sein des communautés. Nous pensons que le rôle de l'école est d'appuyer l'éducation des communautés et non de le monopoliser. Nous insistons également sur l'importance de la participation du personnel, des parents/tuteurs et autres membres communautaires. Il nous semble que la participation et l'apprentissage de tous les élèves ne sera pas significative si l'on fait fi de leurs identités et de leur environnement familial, ou si l'on n'encourage pas les spécialistes de l'éducation à participer aux décisions touchant l'enseignement et les activités d'apprentissage. Nous pensons également qu'il est essentiel d'établir un lien plus large entre inclusion/exclusion en matière d'éducation et les facteurs qui conduisent à l'inclusion/exclusion dans la société.

À la lumière de ces différents concepts, nous appuyons sans réserve les approches nationales de l'éducation se fondant sur le caractère global de l'éducation communautaire, c'est-à-dire, l'éducation pré-scolaire, scolaire et post-scolaire, et considérons que le droit à l'éducation est un engagement mondial. Nous sommes par conséquent attachés au *développement inclusif de l'éducation pour tous*.

Cette formule est compatible avec ce que certains chercheurs ont défini comme le « paradigme organisationnel » de l'éducation pour l'inclusion (Dyson et Millward, 2000). Cela exige un raisonnement nouveau qui remette en cause les présupposés profondément enracinés chez certains spécialistes de l'éducation à travers le monde. Cela exige en particulier de cesser de chercher des explications à l'échec scolaire selon chaque enfant et leur famille, et d'analyser les obstacles à la participation et à l'apprentissage de certains élèves dans les systèmes éducatifs. (Booth et Ainscow, 2002). Ici, la notion d'obstacles nous amène à réfléchir, par exemple, à la mesure dans laquelle le manque de ressources ou de compétences, l'inadéquation des curricula ou des méthodes d'apprentissage, et les comportements empêchent certains apprenants de participer et de réussir leur scolarité. Pourtant, on sait que l'on peut considérer ces apprenants comme les « voix occultées » qui, dans certaines circonstances, sont des moteurs pour améliorer l'école au profit de tous les apprenants (Ainscow, 1999).

Selon nous, cette approche, qui marque un nouveau tournant vers l'inclusion, sera probablement couronnée de succès dès lors qu'il existera une culture de la collaboration qui encourage et appuie le règlement de différends. (Carrington, 1999 ; Kugelmass, 2001 ; Skrtic, 1991). Cela implique la collaboration des spécialistes de l'éducation dans des contextes particuliers pour éliminer les obstacles à l'éducation de certains apprenants.

Que signifie donc le tournant vers l'inclusion en termes d'avancée politique et de progrès dans la pratique ? Que faut-il faire pour mettre en place des écoles pouvant « toucher » tous les enfants et tous les jeunes, indépendamment de leur environnement et de leurs caractéristiques personnelles ? Que nous propose la recherche sur les possibilités offertes aux enseignants et aux écoles de mettre au point des pratiques plus inclusives ?

Pour répondre à ces questions, nous nous attacherons particulièrement à la nature des méthodes inclusives. Ce faisant, nous examinerons comment les approches de l'enseignement dans des contextes particuliers reflètent les curricula. Nous examinerons ensuite comment évoluent les méthodes inclusives, et quelle est l'influence de facteurs à différents niveaux du système sur cette évolution. Cela nous conduit à soutenir que les enseignants sont la clé du développement de formes d'éducation plus inclusives. Ce sont leurs croyances, leurs attitudes et leurs actions qui créent les contextes dans lesquels les enfants et les jeunes doivent apprendre. Cela étant, nous devons créer des systèmes éducatifs qui donnent le sentiment aux enseignants d'être soutenus et d'avoir la responsabilité de trouver toujours des moyens plus efficaces de faciliter l'apprentissage des élèves. Tout cela a des répercussions majeures sur l'organisation et le leadership scolaires et sur la politique d'éducation en général.

### **Enseignement inclusif**

On sait désormais que les approches élaborées dans le cadre de ce qui est souvent appelé besoins éducatifs spéciaux ont, malgré les bonnes intentions, fait perdurer les obstacles aux progrès dans la mesure où les écoles ont été encouragées à accepter ces obstacles. (Ainscow, 1998 ; Slee, 1996). Les chercheurs qui ont étudié récemment les méthodes spécialisées appliquées à certaines catégories d'élèves ont conclu que la pédagogie des besoins spéciaux séparés est peu soutenue (Davis *et al.*, 2004 ; Lewis et Norwich, 2005). En clair, cela signifie que l'enseignement, dès lors qu'il est efficace, est efficace pour tous les élèves.

En même temps, on sait que l'attention portée aux réponses individualisées dans le cadre de l'éducation spéciale empêche toujours de créer des formes d'enseignement qui répondent aux besoins de tous les apprenants d'une même classe, ainsi que des conditions propres à encourager cette évolution (Ainscow, 1997). Cela peut contribuer à expliquer pourquoi les efforts d'intégration qui dépendent de méthodes importées de l'éducation spéciale ont tendance à générer de nouvelles formes de ségrégation plus subtiles, même dans les établissements ordinaires. Ainsi, depuis quelques années dans certains pays, des enseignants assistants travaillent aux côtés des enseignants dans la classe pour les soulager de la présence d'élèves relevant de la catégorie ayant des besoins spéciaux. On a observé que, souvent, les enseignants ont le sentiment de ne plus pouvoir faire face lorsqu'ils ne bénéficient plus de cet appui. Cela étant, les plans d'éducation individualisée ont conduit les dirigeants de l'école à penser que beaucoup d'autres enfants auraient

besoin de réponse individualisée, ce qui a créé des problèmes budgétaires dans les systèmes d'éducation (Ainscow, Farrell et Tweddle, 2000 ; Fulcher, 1989). En même temps, la catégorie « besoins éducatifs spéciaux » recueille aujourd'hui différents groupes discriminés dans la société, tels que les groupes minoritaires (Trent, Artiles et Englert, 1998). Dans ce contexte, l'éducation spéciale pourrait être un moyen d'occulter la discrimination à l'égard de certains groupes d'élèves derrière une appellation apparemment anodine, et qui justifierait leurs faibles niveaux et par conséquent, la nécessité d'organiser un enseignement séparé.

Reconnaître que l'on ne parviendra pas à des écoles inclusives en transposant le raisonnement et la méthode de l'éducation spéciale à des contextes ordinaires permet d'envisager d'autres possibilités. Il s'agit ici de la nécessité de passer d'un cadre de planification individualisée, dont il est fait état ci-dessus, à une perspective qui *personnalise* l'apprentissage par un engagement de l'ensemble de la classe (Ainscow, 1999). À cet égard, de nombreuses idées sur l'enseignement efficace sont pertinentes. Mais ce qui est particulièrement pertinent pour la pédagogie inclusive, c'est la façon dont les enseignants conceptualisent la notion de la différence.

Comme l'explique Bartolome (1994), les méthodes d'enseignement ne sont pas conçues ni appliquées en vase clos. La conception, la sélection et la pratique d'approches et de stratégies particulières d'enseignement découlent de la perception que l'on a de l'apprentissage et des apprenants. À cet égard, Bartolome affirme que même les méthodes pédagogiques les plus avancées seront inefficaces si elles sont appliquées par des enseignants qui considèrent implicitement ou explicitement que certains élèves sont défavorisés ou ont besoin de rattraper le niveau, dans le meilleur des cas, ou dans le pire, sont déficients et dans l'incapacité d'être au niveau.

Réfléchissant à ce qu'impliquent les méthodes inclusives, nous devons prêter particulièrement attention à la complexité de l'enseignement. Selon Stigler and Hiebert (1999), réfléchissant aux méthodes qu'ils ont observées dans les salles de classe du monde entier, l'enseignement ne devrait pas être vu comme un « mélange en vrac » de méthodes propres à chaque enseignant. La méthode d'enseignement devrait plutôt « fonctionner comme une machine » qui relie les différents éléments les uns aux autres. Cela signifie que chacune des méthodes n'a de sens que si elle fait partie d'un tout. Commentant cette formule, Hargreaves (2003) a avancé que les méthodes d'enseignement prennent la forme d'un « script » faisant corps avec l'enseignant et reflétant son expérience de vie et ses présupposés naturels. En conséquence, il est peu probable que le changement de méthodes isolées améliore véritablement la qualité de l'enseignement, car si les changements sont superficiels, le corps du script original restera, lui, inchangé.

## **Études des méthodes**

Deux études conduites récemment en Angleterre ont examiné en détails comment évoluent les méthodes qui répondent efficacement à la diversité des apprenants. Pour ces deux projets, des chercheurs et des enseignants ont travaillé ensemble.

La première étude, *Learning without limits* [Apprendre sans limite], a examiné les méthodes d'enseignement dépourvues de croyances déterministes sur l'aptitude (Hart, 2003 ; Hart *et al.*, 2004). Afin d'examiner leur fonctionnement, les chercheurs ont œuvré en étroite collaboration avec un groupe d'enseignants qui rejetait l'idée d'une aptitude figée. Ils sont partis du principe que les méthodes axées sur l'aptitude limitaient l'apprentissage des enfants et obligeaient ces derniers à se définir par rapport à leurs pairs.

Les chercheurs ont avancé que la notion d'aptitude en tant qu'intelligence innée était aujourd'hui considérée comme « une façon de parler naturellement des enfants » qui résumait les différences que l'on percevait d'eux. Ils ont ensuite soutenu que, en Angleterre, les politiques nationales reflètent cette hypothèse et que les enseignants doivent par conséquent comparer l'aptitude de leurs élèves et les diviser en catégorie et en groupes, de manière à dispenser un enseignement stimulant et adapté à tous. Il conviendrait par exemple que les inspecteurs scolaires examinent la méthode d'enseignement en séparant les élèves selon les catégories « les plus aptes », « dans la moyenne », et « les moins aptes ». Dans ce contexte, il n'est pas explicitement indiqué aux enseignants ce que recouvre l'aptitude, ce qui leur laisse toute latitude d'interpréter les recommandations de la façon la mieux adaptée à leurs croyances et à leurs visions. Il est à noter cependant que l'axe politique mis sur l'établissement de cible et les mesures à valeur ajoutée laissent peu de marge de manœuvre aux enseignants qui n'adhèrent pas au principe d'aptitude mesurable.

Examinant en profondeur les méthodes et le raisonnement de leurs collaborateurs enseignants, les chercheurs ont décidé eux-mêmes d'identifier des moyens « plus justes et plus habilitants » de rendre la diversité des apprenants plus intelligible. En résumé, selon eux, cela demanderait aux enseignants de traiter des modèles de réussite et d'intervention dans un esprit de « transformabilité », en s'employant à trouver les moyens de développer les capacités de chaque enfant de leur classe et de créer les conditions qui favoriseraient la pleine exploitation et l'efficacité de leur apprentissage.

Dans leur étude, les chercheurs démontrent que la méthode des enseignants repose sur leur pleine conviction que les choses peuvent changer et être changées pour le meilleur, et reconnaissent que quels que soient le niveau actuel et les spécificités d'un enfant, pour autant que les conditions soient réunies, la capacité à apprendre de chacun d'entre eux peut être développée. Les enseignants participant à l'étude, qui se sont acquittés de leur tâche dans cet esprit, devaient analyser l'écart entre leurs propres aspirations pour leurs élèves et ce qu'il se passait en réalité.

La deuxième étude, *Understanding and developing inclusive practices in schools* [Comprendre et élaborer des méthodes inclusives à l'école], a démontré également l'importance de l'exigence en tant que stimulant pour changer les méthodes. Aux fins de l'étude, vingt-cinq écoles ont examiné les possibilités de créer des méthodes inclusives dans leur propre environnement, en collaboration avec des chercheurs universitaires (Ainscow, Booth et Dyson, 2004 ; Ainscow *et al.*,

2003 ; Ainscow *et al.*, 2006). Fait significatif, ce processus s'est inscrit dans le cadre des efforts considérables déployés par le gouvernement britannique pour améliorer le niveau de l'éducation publique, niveau mesuré par les résultats de test et examens. Cela a généré la création de « marché éducatif » qui s'est accompagné de politiques favorisant des types d'écoles plus diversifiés. En découle un système quasi-sélectif où globalement les enfants les plus pauvres fréquentent les écoles ayant le plus faible niveau — des tendances politiques comparables sont manifestes dans beaucoup d'autres pays développés. Pourtant, en dépit de ce contexte politique apparemment défavorable, on a observé dans les écoles participant à cette étude que le programme visant à relever le niveau ne réduisait pas l'inclusion à néant et que l'on ne rejetait pas non plus ce programme au profit d'une alternative radicale et inclusive. Beaucoup d'enseignants se préoccupaient probablement de l'impact de ce programme sur leur travail et certains ont adopté la vision de l'inclusion alors qu'ils la jugeaient contradictoire. Néanmoins, dans la plupart des écoles, les deux programmes sont restés inextricablement liés. C'est pourquoi, l'accent mis sur la réussite semble avoir encouragé certains enseignants à examiner la question de la réussite et de la participation des groupes marginalisés dont ils ne tenaient pas compte auparavant. De même, l'intérêt pour l'inclusion a eu tendance à modeler la façon dont l'école a réagi à l'impératif d'améliorer le niveau.

Cherchant à établir une relation logique entre les impératifs extérieurs et les processus de changement dans les écoles, l'étude a fait fond sur la conception de Wenger (1998) de démontrer comment les programmes extérieurs ont été facilités par les normes et les valeurs des « communautés de pratique » dans les écoles et comment elles sont devenues partie intégrante au dialogue dont les résultats sont plutôt inclusifs. En ce sens, l'étude fait apparaître un nouveau rôle à la politique nationale. Cela donne à penser que les écoles pourraient être en mesure de respecter des impératifs politiques défavorables à produire des résultats inévitablement inclusifs.

### **Faire évoluer les méthodes**

Les conclusions de ces deux études donnent lieu à un certain optimisme. Elles démontrent que des approches plus inclusives peuvent s'observer dans les méthodes actuelles des enseignants, s'inscrivant dans la dynamique sociale interne à l'école. Elles donnent aussi à penser que l'on peut intervenir pour ouvrir de nouvelles voies et faire progresser les politiques et les méthodes.

Selon la recherche, les méthodes n'évolueront pas si l'on ne regarde pas quelles sont les autres formes d'enseignement et si personne n'aide les enseignants à comprendre la différence entre ce qu'ils font et ce qu'ils aimeraient faire (Elmore, Peterson et McCarthy, 1996). Cela tend aussi à démontrer que c'est d'abord au niveau individuel qu'il faut agir et ensuite au niveau organisationnel. De fait, il apparaît qu'une collaboration accrue qui ne serait pas accompagnée de meilleure volonté de changement au niveau individuel conduirait les enseignants à se

rassembler simplement pour renforcer les méthodes existantes et non pour confronter les différentes difficultés auxquelles ils font face (Lipman, 1997).

L'élaboration d'un langage commun qui permet à tous les collègues d'échanger en profondeur sur leurs méthodes et aussi de se parler à eux-mêmes (Huberman, 1993), est au cœur des processus qui conduisent à des changements de méthodes dans certaines écoles. En l'absence d'un tel langage, il serait difficile pour les enseignants d'expérimenter de nouvelles voies. Ce que font la plupart des collègues lorsqu'ils se retrouvent, c'est communiquer automatiquement et intuitivement. En outre, ils ont peu de temps pour s'arrêter et réfléchir. C'est la raison pour laquelle il est crucial d'avoir la possibilité de rencontrer ses collègues au travail si l'on veut avoir une chance de mettre en place d'autres méthodes avec succès. C'est en partageant leurs expériences entre collègues que les enseignants pourront formuler ce qu'ils font réellement et définir ce qu'ils aimeraient faire (Hiebert, Gallimore et Stigler, 2002). Cela permettra aussi de créer un espace où les présupposés naturels sur des groupes d'apprenants en particulier peuvent faire l'objet de critiques mutuelles.

D'où la question de savoir quel est le meilleur moyen d'introduire ces nouvelles formes de travail. L'approche prometteuse est celle de « l'examen des cours », une procédure systématique d'évolution de l'enseignement qui est déjà bien établie au Japon et dans d'autres pays asiatiques (Hiebert, Gallimore, et Stigler, 2002 ; Lo, Yan et Pakey, 2005 ; Stigler et Hiebert, 1999). L'objectif de l'examen des cours est d'accroître l'efficacité des informations transmises par les enseignants à tous leurs élèves. L'activité principale de ce processus consiste en une discussion collaborative qui permet de déterminer un domaine d'intérêt commun. La discussion fait fond sur un cours préparé à partir duquel on collecte des données sur la qualité des informations que l'élève reçoit. Ces cours sont appelés « cours d'étude » et servent à examiner les pratiques des enseignants et la réactivité des élèves aux activités planifiées. Les membres du groupe travaillent ensemble à la conception d'un plan de cours qui est ensuite appliqué par chacun des enseignants. Des observations et des réunions après les cours ont ensuite lieu pour améliorer le cours d'étude entre chaque mise à l'essai.

L'examen des cours peut se faire sous différentes formes. Il peut, par exemple, être conduit par un sous-groupe de personnel volontaire ou par un groupement d'intérêt départemental ou spécial. Il peut avoir lieu également « entre les écoles » et faire partie d'un réseau global et géré d'enseignants travaillant ensemble. Le recueil de données est un élément clé de cette approche. Cela implique généralement l'utilisation d'enregistrement vidéo. L'accent est également mis sur l'écoute des points de vue des élèves de manière à apporter un aspect critique à la discussion.

Notre propre recherche a aussi montré comment l'utilisation de données pour examiner l'enseignement peut contribuer à élaborer des pratiques d'enseignement plus inclusives (Ainscow *et al.*, 2003). Cela permet, en particulier, d'interrompre le processus de réflexion et de créer un espace pour réexaminer et soulever de nouvelles questions en s'attachant aux possibilités de faire évoluer les méthodes qui



n'avaient jusque là pas été étudiées. À cet égard, les techniques particulièrement efficaces sont l'observation mutuelle, notamment sous la forme d'enregistrement vidéo (Ainscow, 1999, 2003), et les informations sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage provenant des élèves d'une école donnée (Ainscow et Kaplan, 2006 ; Messiou, 2006 ; Miles et Kaplan, 2005). Dans certaines circonstances, cela permet *d'interrompre* la réflexion et de se familiariser avec les méthodes qui stimulent la remise en question, la créativité et l'action. Cela peut également déboucher sur un recadrage des problèmes perçus qui conduira ensuite l'enseignant à envisager des solutions pour remédier aux obstacles à la participation et à l'apprentissage qu'il n'avait jusque là pas étudiées.

La thèse que nous mettons en avant a été éclairée par les travaux de Robinson (1998) selon lesquels la méthode consiste en des activités pour régler des problèmes dans des situations données. En d'autres termes, l'explication d'une méthode consiste à poser un problème dans lequel est contenue la solution. Par conséquent, en travaillant en étroite collaboration avec les spécialistes de l'éducation, on s'est aperçu que l'on pouvait faire une déduction logique de la façon dont l'enseignant a formulé le problème et des présupposés à la base des décisions prises. Nous avons également observé que certaines formulations de base sont parfois repensées pour s'ajuster à la réalité d'éléments manifestes.

En revanche, ce n'est pas un mécanisme qui permet directement d'élaborer des méthodes plus inclusives. Des programmes d'action concurrentiels pourraient aménager l'espace créé. Certaines études ont illustré comment les croyances profondément enracinées dans les écoles peuvent empêcher les expériences qui pourraient favoriser l'élaboration de méthodes de travail plus inclusives (Howes et Ainscow, 2006, Ainscow et Kaplan, 2006). Cela doit nous rappeler qu'il est facile d'attribuer les difficultés scolaires à la pathologie de l'élève. Cela est vrai non seulement pour les handicapés et pour ceux que l'on définit comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux » mais également pour ceux dont le statut socio-économique, la race, la langue et l'identité sexuelle est problématique pour certains enseignants dans certaines écoles. Il est donc nécessaire d'étudier les moyens de développer leur capacité en la matière pour rendre manifeste et s'élever contre la vision négative profondément ancrée de la « différence » qui définit certains types d'élèves comme « ayant une déficience » (Trent, Artiles et Englert, 1998). Cela exige d'examiner soigneusement la manière dont la déficience présupposée pourrait influencer la perception que l'enseignant a de certains élèves.

Cela nous conduit à souligner l'importance des facteurs culturels. Selon Schein (1985), c'est sans doute dans la culture que les présupposés et les croyances communes aux membres d'une organisation sont les plus profondément enracinés et c'est ce qui détermine inconsciemment la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et leur contexte professionnel. C'est l'acceptation et la valorisation de la différence dans ces valeurs culturelles, ainsi que l'attachement aux opportunités éducatives pour tous les élèves et le degré d'engagement des enseignants qui détermineront le niveau de participation des élèves (Kugelmass, 2001).

Selon Hargreaves (1995), on peut considérer que la culture a la fonction de façonner la réalité et permet aux individus d'une institution de donner un sens à ce qu'ils sont, à leurs actes et à leur environnement. Selon lui, l'une des fonctions de la culture façonnant la réalité aujourd'hui est souvent de régler des problèmes hérités du passé. En ce sens, la méthode culturelle créée pour régler un problème émergent sera souvent appliquée comme une recette évidente à l'avenir pour traiter des questions qui ne tiendra pas compte de leur caractère inédit.

Il est difficile de changer les normes existantes dans les écoles, en particulier lorsqu'il faut concilier différents aspects et que les enseignants s'emploient généralement seuls à remédier aux problèmes qu'ils rencontrent (Fullan, 1991). D'un autre côté, la présence d'enfants qui ne se fondent pas dans le « moule » de l'école peut encourager les enseignants à collaborer plus avant pour s'aider les uns les autres à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement. Par conséquent, les activités visant à régler les problèmes deviennent peu à peu des fonctions naturelles qui créent la culture d'une école grâce auxquelles cette dernière peut favoriser davantage des méthodes de travail inclusives. En même temps, cela peut contribuer dans une large mesure à créer des écoles qui soient adaptées à tous les enfants (Ainscow, 1999)

En résumé, tout cela signifie qu'être davantage inclusif consiste à réfléchir et à discuter, à réexaminer et à redéfinir les pratiques, à s'efforcer de créer une culture plus inclusive. Cette conceptualisation signifie aussi que l'on ne peut pas séparer la notion d'inclusion des contextes dans lesquels elle évolue ni des relations sociales qui pourraient soutenir ou limiter son développement (Dyson, 2006). C'est au cours de cette interaction complexe entre les individus, entre les groupes et des individus, que les croyances et les valeurs communes se confrontent et évoluent, et il est impossible de séparer les croyances des relations par lesquelles elles se concrétisent.

### **Cultures pour l'inclusion**

Un ensemble de documents critiques mettent en lumière les problèmes et les complexités rencontrées par les écoles lorsqu'elles s'emploient à être plus inclusives (Dyson et Millward, 2000). Ces documents soulignent les complexités internes des écoles en tant qu'organisations, ainsi que les contraintes et les contradictions découlant du contexte politique dans lequel elles évoluent. La problématique qui s'en dégage sont les présupposés sous-tendant les approches plus mécanistes d'une meilleure inclusion, mais ils n'indiquent toutefois pas comment faire pour y parvenir véritablement.

Les approches plus prometteuses d'une inclusion accrue partent du principe qu'il importe plutôt de faire et de défaire que d'appliquer un ensemble figé de méthodes ou de politiques (Skrtic, 1991 ; Thomas et Loxley, 2001) ; c'est ce que Corbett et Slee (2000) ont appelé le mécanisme « d'autodéfense culturelle », consistant à rendre les différentes formes d'exclusion manifestes et à rechercher des solutions plutôt qu'à « favoriser une culture d'éducation pour l'inclusion ».

S'agissant de répondre à ces questions, les auteurs insistent en particulier sur les aspects organisationnels des écoles qui stimulent et appuient les processus de remise en question. Le chercheur américain Tom Skrtic avance que les écoles dotées d'une structure qu'il appelle « adhocratique » répondront certainement plus positivement et de façon plus créative à la diversité des élèves (Skrtic, 1991). Ces écoles mettent l'accent sur un processus de regroupement collaboratif des différentes compétences professionnelles. Les enfants qu'il est difficile d'éduquer dans les écoles ordinaires ne sont pas considérés comme « ayant des problèmes », mais comme une opportunité de remettre en question les méthodes des enseignants pour les rendre plus adaptées et plus souples. De même, nos travaux nous ont conduit à exposer les « conditions organisationnelles » — c'est-à-dire, le leadership partagé, la participation élargie du personnel et des élèves, la planification conjointe, l'engagement à se remettre en question, etc. — qui permettent de promouvoir la collaboration et le règlement des problèmes parmi le personnel et de répondre de façon plus inclusive à la diversité (Ainscow, 1999).

Ces thèmes sont soutenus par une revue internationale qui examine l'efficacité des mesures scolaires visant à promouvoir l'inclusion (Dyson, Howes et Roberts, 2002). La revue conclut qu'il y a peu de données empiriques, mais toutefois non négligeables, sur la relation entre les mesures scolaires et la participation de tous les élèves aux cultures, curricula et communautés de leur école. En bref, cela donne à penser que :

- Certaines écoles se caractérisent par leur « culture pour l'inclusion ». Dans ces écoles, les adultes ont atteint un consensus sur le respect de la différence et se sont engagés à offrir à tous les élèves l'accès aux possibilités d'apprentissage. Ce consensus peut ne pas être total et il ne permet pas nécessairement d'éliminer toutes les tensions ou contradictions dans la pratique. D'un autre côté, il est probable que la collaboration entre le personnel et le règlement conjoint des problèmes soient importants et des valeurs et un engagement comparables pourraient s'étendre aux élèves et aux parents, ainsi qu'aux intervenants communautaires dans les écoles ;
- On ne connaît pas la mesure dans laquelle ces « cultures pour l'inclusion » permettent de renforcer directement et simplement la participation des élèves. Néanmoins, on peut considérer que certains aspects de ces cultures sont, par définition, participatifs. Par exemple, le respect que démontrent les enseignants pour la diversité peut être perçu par les enfants comme une forme participative au sein de l'école. En outre, les écoles qui ont créé cette culture se caractériseront probablement par des formes particulières d'organisation (telles que la mise à disposition de spécialistes dans les classes ordinaires plutôt que l'isolement) et des méthodes (telles que les approches constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage) qui sont considérées comme participatives par définition ;
- Les écoles qui ont créé une « culture pour l'inclusion » disposeront aussi certainement de dirigeants attachés aux valeurs de l'inclusion et à un style de

leadership qui stimule des individus différents à assumer des fonctions de chef de file. Il est probable aussi que ces écoles établissent de bonnes relations avec les parents et les communautés ;

- L'environnement politique local et national peut contribuer à appuyer ou à saper les valeurs d'inclusion de l'école.

À partir de ces données, l'équipe de la revue de Dyson a émis un certain nombre de recommandations politiques et pratiques. Celles-ci indiquent que les mesures visant à créer des écoles pour l'inclusion doivent s'attacher à la « culture d'inclusion » et en particulier à une forme de consensus sur les valeurs de l'inclusion entre les communautés scolaires. Cela a débouché sur l'idée selon laquelle les proviseurs et les dirigeants de l'école doivent être choisis et formés en fonction de leur attachement aux valeurs de l'inclusion et de leur capacité à diriger de manière participative. Enfin, l'équipe a conclu que l'environnement politique extérieur devra être compatible avec les initiatives d'inclusion si l'on veut soutenir et non saper les efforts dans les écoles.

La revue indique que trois principes généraux d'organisation scolaire et de pratique dans la classe devraient être suivis, notamment les suivants : (a) l'élimination des obstacles structurels entre les différents groupes d'élèves et le personnel ; (b) le démantèlement des programmes, des services et des spécialisations séparés ; et (c) l'élaboration d'approches pédagogiques (telles que les approches constructivistes et l'apprentissage coopératif) qui permettent aux élèves d'apprendre ensemble et non séparément. Il est indiqué également que les écoles devraient créer des liens étroits avec les parents et les communautés sur la base de leur attachement commun aux valeurs de l'inclusion.

Les répercussions de ces approches dans la pratique sont illustrées dans l'*Index for inclusion* (Booth et Ainscow 2002) — mentionné précédemment — et permettent aux écoles de faire fond sur les connaissances et les points de vue du personnel, des élèves, des parents/tuteurs et des administrateurs sur les obstacles à l'apprentissage et à la participation posés par les « cultures, politiques et pratiques » dans les écoles, pour identifier les changements prioritaires. En établissant des relations avec les différents éléments politiques et pratiques, l'*Index* incite les utilisateurs à se forger leur propre vision de l'inclusion, en fonction de leur expérience et de leurs valeurs, et à déterminer les politiques et les pratiques qu'ils souhaitent promouvoir ou décourager. L'*Index* appuie le personnel dans les écoles à affiner leurs processus de planification de manière à les rendre plus collaboratifs et participatifs, et à assurer la cohérence du développement en la matière (voir Rustemier et Booth, 2005).

Ces approches correspondent bien à la vision selon laquelle l'inclusion consiste, pour l'essentiel, à intégrer des valeurs particulières dans des contextes particuliers (Ainscow, Booth et Dyson, 2004). Contrairement à la vision mécaniste de l'évolution dans les écoles, ces approches reconnaissent que les décisions prises pour améliorer l'école découlent toujours, en partie, d'un raisonnement moral ou politique, ainsi que de considérations techniques. En outre, elles permettent de

passer par des processus spécifiques qui pourraient favoriser une avancée de l'inclusion. Les discussions à propos de l'inclusion et de l'exclusion peuvent donc contribuer à faire ressortir clairement les valeurs qui ont motivé la nature, les processus et les raisons des changements devant être réalisés dans les écoles. Les cultures pour l'inclusion, qui se fondent sur les conditions organisationnelles particulières, permettront peut-être à ces discussions de se tenir plus fréquemment et d'être davantage productives.

### **Responsabilité de l'inclusion**

Les méthodes inclusives sembleraient donc exiger de remettre en cause les mentalités dans certaines organisations et cela pose inéluctablement la question de la responsabilité de l'inclusion. Selon une étude documentaire récente, la diversité des apprenants et l'inclusion sont de plus en plus considérés comme des défis majeurs pour les responsables de l'éducation (West, Ainscow et Notman, 2003). Par exemple, Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) avancent qu'étant donné l'évolution constante de la diversité, c'est dans l'incertitude que les écoles devront prospérer, qu'elles devront développer leur capacité de régler collectivement des problèmes et être en mesure de s'adapter à des apprenants très différents. Sergiovanni (1992) fait également état du défi de la diversité des élèves et indique que les approches actuelles de la responsabilité de l'inclusion dans les écoles pourraient s'améliorer.

Lambert et ses collègues (1995) défendent ce qu'ils appellent une vision constructiviste de la responsabilité. Selon eux, c'est un processus réciproque qui permet aux membres d'une communauté éducative d'édifier un sens commun de l'éducation à travers lequel se dégagera un objectif commun. Sur la base de cette perspective, ils soutiennent que la responsabilité consiste en un processus interactif dans lequel s'engagent les enseignants comme les apprenants. Par conséquent, il est nécessaire de parvenir à un leadership partagé où le proviseur serait le responsable des responsables. Les structures hiérarchiques doivent faire place à la responsabilité partagée au sein d'une communauté qui se caractérisera par des valeurs et des espoirs communs, de manière à ce que la fonction de contrôle associée aux dirigeants d'établissements scolaires soit de moins de moins importante ou ne devienne pas contre-productive.

C'est Rielh (2000) qui a toutefois exposé le contexte théorique et empirique le plus utile et, après avoir étudié tout ce qui a été écrit sur le sujet, a mis au point une « approche globale de l'administration et de la diversité scolaires ». Elle conclut que les dirigeants d'écoles doivent s'acquitter de trois grandes tâches : a) favoriser une compréhension nouvelle de la diversité ; b) promouvoir des méthodes inclusives dans les écoles ; et c) nouer des relations entre les écoles et les communautés. Elle poursuit en indiquant comment accomplir ces tâches et comment le concept de la méthode, en particulier de la méthode du discours, peut contribuer à une pleine compréhension de l'action des proviseurs d'établissements scolaires. Cette analyse a conduit l'auteur à démontrer

positivement la capacité potentielle des proviseurs à faire progresser l'inclusion et le changement. Elle termine en disant : « Lorsque l'on s'attache sans relâche à l'équité, l'expression et la justice sociale, les efforts des administrateurs pour favoriser une compréhension nouvelle, promouvoir des cultures et des méthodes inclusives à l'école, et nouer des relations positives en dehors de l'école pourraient alors favoriser une nouvelle forme de pratique » (p. 71).

### **Le rôle des réseaux**

Il ressort des éléments mentionnés ci-dessus qu'un processus d'apprentissage social, s'il est stimulé par une demande dans un contexte particulier, peut favoriser une meilleure capacité d'adaptation à la diversité des apprenants. Néanmoins, parvenir à influencer plus profondément et plus durablement la culture à l'école est beaucoup plus difficile à réaliser. Cela nécessite des stratégies à long terme qui renforcent la capacité à l'échelon de l'école (Harris et Chrispeels, 2006). Cela exige également de changer les mentalités et par conséquent, de nouer de nouvelles relations à l'échelon du système. Autrement dit, les efforts pour faire progresser l'école vers l'inclusion seront probablement plus efficaces s'ils s'inscrivent dans le cadre d'une stratégie globale (Ainscow, 2005).

D'où l'accent accru placé sur le concept de partage de compétences et de ressources entre les écoles, et sur le lien à établir entre développement éducatif et développement communautaire. Cette approche est compatible avec ce que Stoker (2003) appelle « la gestion de la valeur publique » qui insiste sur la gestion de réseaux. Selon Stoker, cette approche est née des critiques de l'intérêt actuel pour les stratégies empruntées au secteur privé. L'auteur poursuit en affirmant que l'on ne peut pas parvenir à formuler ce qui constitue une valeur publique sans débattre du sujet avec les principales parties prenantes, ni entreprendre des actions découlant d'un compromis réfléchi entre la gamme des interventions possibles. Par conséquent, on considère que les « réseaux de discussions et d'actions » sont des stratégies clés. En matière de service éducatif, cela implique de négocier de nouvelles relations interdépendantes entre les écoles, les administrations et les communautés (Hargreaves, 2003).

Il a été démontré que la collaboration entre les écoles peut renforcer la capacité d'organisations individuelles à s'adapter à la diversité des apprenants (Ainscow et Howes, 2007 ; Howes et Ainscow, 2006). Cependant, ce n'est pas une solution simple pour les écoles, en particulier dans les contextes où la concurrence et la sélection sont des moteurs politiques. Les études récentes, pour la plupart, ont porté sur les écoles qui avaient bénéficié de subventions à court terme pour mettre en œuvre la planification et des activités collaboratives (Ainscow, Muijs et West, 2006 ; Ainscow et West, 2006 ; Chapman et Allen, 2006 ; Chapman, 2005). Ces études montrent que la collaboration entre les écoles peut contribuer à réduire la polarisation des écoles au profit des élèves qui sont en marge du système et dont la performance et le comportement sont source de préoccupation. Il ressort également

que lorsque les écoles s'emploient à trouver des méthodes de travail plus collaboratives, cela peut influencer sur la perception qu'ont les enseignants d'eux-mêmes et de leur travail. La comparaison des méthodes peut, en particulier, amener les enseignants à porter un nouvel éclairage sur les élèves sous-performants. Plutôt que de constituer un problème jugé insurmontable, ces élèves peuvent donner un retour d'informations sur les dispositions mises en place dans la classe. De la sorte, ces dispositions peuvent être considérées comme un point de départ afin de comprendre comment les améliorer de manière à en faire bénéficier toute la classe.

Le fonctionnement en réseau peut aussi englober beaucoup plus largement le partage d'expérience et d'idées sur les moyens d'élaborer des méthodes inclusives par-delà les frontières nationales (Miles et Ahuja, 2007). C'est dans cet esprit que *Enabling Education Network* (EENET) a été créé en 1997, avec l'appui technique et pratique d'un groupe d'organisations internationales intéressées, dont l'UNESCO. L'objectif d'EENET est de contribuer au développement de politiques et de méthodes éducatives internationalement efficaces, pertinentes, appropriées et durables, d'appuyer et de promouvoir l'inclusion de groupes marginalisés dans les systèmes d'éducation du monde entier (Miles, 2002). Les initiatives d'inclusion sont étayées par le partage d'informations et d'expériences pertinentes émanant des pays à travers le monde et en particulier des pays du Sud puisque beaucoup de méthodes éducatives de pays du Nord ne sont pas adaptées aux pays du Sud (Stubbs et Ainscow, 1996). L'un des facteurs qui a motivé la création d'EENET, à la lumière des travaux de *Save the Children* (RU) et de l'UNESCO, est la ferme conviction que les enseignements tirés de la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion dans les pays du Sud pouvaient servir aussi dans une large mesure aux spécialistes des pays du Nord.

La publication annuelle d'EENET, *Enabling education*, est distribuée à près de 2000 personnes et organisations dans 150 pays, et son site web est accessible depuis 190 pays. Étant donné les inégalités d'accès à la technologie numérique, EENET distribue en priorité des documents en format « papier ». De nombreux utilisateurs ont accès aux ordinateurs et peuvent envoyer des courriers électroniques, mais peu d'entre eux ont un accès abordable à la recherche d'informations sur Internet. Les CD-ROM contiennent de plus en plus de documents clés compilés pour les utilisateurs d'EENET, car cela permet d'économiser des coûts relativement élevés de téléchargement de pièces jointes ou de documents sur Internet dans les pays où le coût du téléphone ou de l'impression est très élevé. Les documents les plus importants sont disponibles en espagnol, en français, en portugais, en arabe et en russe, mais il est toutefois difficile pour EENET d'accéder aux documents rédigés par des pays non anglophones dans le Sud. Les expériences des pays anglophones sont généralement diffusées plus largement que les expériences des pays d'autres régions du monde.

EENET transmet des informations sur l'éducation pour l'inclusion rédigées et générées par et pour une vaste gamme de parties prenantes, notamment les enfants, les parents et des groupes de consommateurs, ainsi que des enseignants, des

décideurs, des universitaires et des formateurs d'enseignants. Certains de ces documents ont été produits par des processus de demande collaborative comparables à ceux décrits plus haut dans cet article. Si le réseau est situé à l'Université de Manchester, son style n'est pas pour autant académique et il est largement accessible. Les documents postés sur le site web ne représentent pas forcément la méthode d'éducation pour l'inclusion et ils n'ont pas non plus été révisés par des pairs. Les enseignants sont simplement encouragés à partager leurs expériences, leurs idées et leurs matériels de formation. Néanmoins, le site web d'EENET est considéré par bon nombre comme une nouvelle base de données importante et comme une ressource internationale unique sur l'éducation pour l'inclusion et habilitante. La plupart des informations émanent d'expériences. Une analyse détaillée a toutefois été conduite récemment sur toute la correspondance reçue et le rapport final contient de nombreux exemples d'utilisation des informations d'EENET, de leurs utilisateurs et des pays dans lesquels elles sont utilisées. (Lewis, 2003).

## Conclusions

Alors que nous regardons vers l'avenir, il importe de ne pas sous-estimer les défis que doivent relever les systèmes éducatifs dans leur effort vers une EPT pour l'inclusion. Par exemple, Lewin (2007) explique qu'en Afrique subsaharienne, plus de 25 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire et 75 millions d'enfants dans le secondaire ne sont pas scolarisés. Le défi majeur qui se pose, dans le cadre du programme global, est de faire en sorte que les groupes d'enfants les plus marginalisés dans les pays les plus pauvres accèdent et participent à une éducation de bonne qualité. On estime qu'actuellement, un tiers de la population non scolarisée dans le monde est handicapée, et que 2 % seulement d'enfants handicapés vont à l'école (UNESCO, 2007). Selon l'Article 24 de la nouvelle Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, tous les signataires de la Convention doivent faire en sorte que toutes les personnes handicapées « puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (ONU, 2006, Art. 24, 2b). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un groupe homogène, on considère généralement dans le monde qu'un nombre disproportionné d'enfants handicapés sont exclus de l'éducation dans les pays du Sud (Mittler, 2005). Les définitions et les perceptions du handicap et des besoins spéciaux sont culturellement et contextuellement déterminées et les statistiques varient inévitablement selon le contexte. Stubbs (1995) prétend qu'en se concentrant sur les données démographiques et les statistiques, on occulte les problèmes contextuels découlant de comportements négatifs, de politiques et d'institutions qui excluent les enfants.

Cela nous rappelle que l'éducation est un processus social complexe. En outre, l'élaboration de systèmes éducatifs n'est pas un processus isolé. Elle doit au



contraire être appréhendée dans le contexte de facteurs géographiques, politiques et économiques particuliers, ainsi que de valeurs et croyances spécifiques à la culture et à l'environnement dans lequel elle est prise en forme. Ce principe s'applique tant dans les débats sur les pays riches du Nord que sur les pays économiquement défavorisés du Sud.

Sans vouloir idéaliser les pays aux ressources limitées, nous pensons néanmoins que l'on peut tirer des enseignements de l'expérience des spécialistes de l'éducation dans les pays du Sud qui semblent faire face à des manques insurmontables de ressources dans leur tâche quotidienne. Pour l'essentiel, ces enseignements sont comparables aux processus sociaux que nous avons mis en évidence dans cet article. Ils consistent souvent en la collaboration de plusieurs parties prenantes pour éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage plutôt qu'à recourir à des solutions qui nécessitent d'importantes ressources et des technologies spécialisées.

Gardant cela à l'esprit, nous avons soutenu tout au long de cet article que les stratégies d'EPT doivent être plus inclusives. Nous avons également fait valoir qu'il est essentiel de connaître précisément leurs implications de manière à rassembler les différentes parties prenantes autour d'un objectif et d'un langage communs. Comme nous l'avons indiqué, aucune technique particulière ne s'impose ; il s'agit plutôt d'un processus d'apprentissage social dans des contextes en particulier. La collaboration à l'intérieur de l'école et entre les écoles, des relations plus étroites entre les écoles et les communautés, la constitution de réseaux à travers les différents contextes, et l'utilisation d'informations pour motiver les expériences, tout cela fait partie des stratégies qui feront progresser ces processus vers une éducation plus inclusive. Comme le propose Copland (2003), la demande peut être le « moteur » qui permet de partager le leadership nécessaire pour favoriser la participation, et le « joint » qui regroupe les parties intéressées autour d'un objectif commun.

Nous avons également indiqué que tout cela a des répercussions majeures sur les pratiques des dirigeants à différents niveaux dans les écoles et dans les systèmes éducatifs. Cela demande en particulier aux enseignants et aux administrateurs de l'éducation des efforts coordonnés et durables pour adopter l'idée que les élèves ne pourront pas parvenir à de meilleurs résultats si les adultes ne changent pas de comportement. Par conséquent, ce sont les enseignants qui doivent ouvrir le processus — en développant leur capacité à imaginer ce que l'on pourrait réaliser et à prendre la responsabilité d'y parvenir. Cela pourrait aussi impliquer de remettre en question les présupposés, le plus souvent sur certains groupes d'élèves, sur leurs capacités et sur leurs comportements.

En partant du principe que les écoles et les communautés *en savent plus que jadis* et qu'elles constituent un point de départ logique, nous pensons qu'il faut analyser en profondeur les mesures déjà en place dans les écoles. Cela permettra d'identifier et de partager les bonnes pratiques et d'attirer l'attention en même temps sur les méthodes de travail qui pourraient entraver la participation et l'apprentissage

de certains enfants et de certains jeunes. Comme nous l'avons souligné, l'accent ne doit pas être placé uniquement sur la méthode. Il faut aussi aborder et parfois remettre en cause les modes de pensée que véhiculent de telles méthodes de travail.

## Remerciements

Nous remercions les nombreux collègues qui ont apporté leur contribution aux concepts exposés dans cet article, et en particulier Tony Booth, Alan Dyson, Andy Howes et Mel West.

## Références

- Ahuja, A. 2005. *EFA National Action Plans review study : key findings* [Étude des Plans d'action nationaux d'EPT : principales conclusions]. Bangkok : UNESCO.
- Ainscow, M. 1997. Towards inclusive schooling [Vers une scolarisation inclusive]. *British journal of special education*, vol. 24, n° 1, p. 3-6.
- Ainscow, M. 1998. Developing links between special needs and school improvement [Relations entre besoins spéciaux et amélioration de l'école]. *Support for learning*, vol. 13, n° 2, p. 70-75.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the development of inclusive schools* [Comprendre le développement d'écoles inclusives]. Londres : Falmer.
- Ainscow, M. 2003. « Using teacher development to foster inclusive classroom practices » [Le perfectionnement des enseignants favorise des méthodes de travail inclusives dans la classe]. Dans : Booth, T. ; Nes, K. ; Stromstad, M. (dir. publ.). *Améliorer la formation inclusive des enseignants*. Londres : Routledge.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems : what are the levers for change ? [Élaborer des systèmes éducatifs inclusifs : moyens d'actions pour le changement ?]. *Journal of educational change*, vol. 6, n° 2, p. 109-124.
- Ainscow, M. ; Booth, T. ; Dyson, A. 2004. Understanding and developing inclusive practices in schools : a collaborative action research network [Comprendre et mettre au point des méthodes inclusives à l'école : réseau de recherche pour une action collaborative]. *International journal of inclusive education*, vol. 8, n° 2, p. 125-140.
- Ainscow, M. ; Farrell, P. ; Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education : a study of the role of local education authorities [Élaboration de politiques pour une éducation pour l'inclusion : étude du rôle des autorités éducatives locales]. *International journal of inclusive education*, vol. 4, n° 3, p. 211-229.
- Ainscow, M. ; Howes, A. 2007. Working together to improve urban secondary schools : a study of practice in one city [œuvrer ensemble pour améliorer les écoles secondaires en zone urbaine : étude des méthodes dans des villes données]. *School leadership and management*, vol. 27, n° 3, p. 285-300.
- Ainscow, M. ; Kaplan, I. 2006. Using evidence to encourage inclusive school development : possibilities and challenges [Faire fond sur les données pour motiver le développement de l'école pour l'inclusion : possibilités et défis]. *Australasian journal of special education*, vol. 29, n° 2, p. 106-116.
- Ainscow, M. ; Muijs, D. ; West, M. 2006. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances [La collaboration en tant que stratégie pour améliorer l'école dans des contextes difficiles]. *Improving Schools*, vol. 9, n° 3, p. 192-202.
- Ainscow, M. ; West, M. (dir. publ.). 2006. *Improving urban schools : leadership and collaboration* [Améliorer l'école en zone urbaine : leadership et collaboration]. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.

- Ainscow, M. *et al.* 2003. Making sense of the development of inclusive practices [Justification logique au développement de méthodes inclusives]. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 2, p. 227-242.
- Ainscow, M. *et al.* 2006. *Improving schools, developing inclusion* [Améliorer l'école, développer l'inclusion]. Londres : Routledge.
- Bartolome, L.I. 1994. Beyond the methods fetish : towards a humanising pedagogy [Dépasser les méthodes fétiches : vers une pédagogie humanisante]. *Harvard education review*, vol. 54, n° 2, p. 173-194.
- Booth, T. 1996. A perspective on inclusion from England [Vision britannique de l'inclusion]. *Cambridge review of education*, vol. 26, n° 1, p. 87-99.
- Booth, T. ; Ainscow, M. (dir. publ.). 1998. *From them to us : an international study of inclusion in education* [D'eux à nous : étude internationale de l'inclusion dans l'éducation]. Londres : Routledge.
- Booth, T. ; Ainscow, M. 2002. *The index for inclusion* [Index pour l'inclusion]. 2e éd. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. 1997. Using ideology : cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education [Application idéologique : cas de non reconnaissance des politiques de recherche et des méthodes d'éducation spéciale]. *Review of educational research*, vol. 67, n° 4, p. 425-459.
- Carrington, S. 1999. Inclusion needs a different school culture [L'inclusion nécessite une nouvelle culture de l'école]. *International journal of inclusive education*, vol. 3, n° 3, p. 257-268.
- Chapman, C. 2005. *External intervention and school improvement* [Intervention extérieure et amélioration de l'école]. Londres : Continuum.
- Chapman, C. ; Allen, T. 2006. *Partnerships for improvement : the specialist schools achievement programme* [Partenariats pour le progrès : programme des spécialistes pour la réussite scolaire]. Londres : SST.
- Copland, M. A. 2003. Leadership of inquiry : building and sustaining capacity for school improvement [Leadership de la demande : créer et maintenir la capacité d'améliorer l'école]. *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 25, n° 4, p. 375-395.
- Corbett, J. 2001. « Supporting inclusive education : a connective pedagogy » [Appuyer l'éducation pour l'inclusion : une pédagogie interactive]. Londres : Routledge.
- Corbett, J. ; Slee, R. 2000. « An international conversation on inclusive education » [Débat international sur l'éducation pour l'inclusion]. Dans : Armstrong, F. ; Armstrong, D. ; Barton, L. (dir. publ.). *Education inclusive : policy, contexts and comparative perspectives*. Londres : David Fulton.
- Davis, P. *et al.* 2004. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs : a scoping study* [Stratégies et approches d'enseignement pour les élèves ayant des besoins spéciaux : étude du champ d'application]. Londres : DfES. (Research Report 516.)
- Dyson, A. 2006. « Beyond the school gates : context, disadvantage and 'urban schools' » [Derrière les portes de l'école : contexte, faiblesses et « école en zone urbaine »]. Dans : Ainscow, M. ; West, M. (dir. publ.). *Improving urban schools : leadership and collaboration*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Dyson, A. ; Howes, A. ; Roberts, B. 2002. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* [Examen systématique de l'efficacité des mesures scolaires pour promouvoir la participation de tous les élèves]. Londres. Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education. Accès le 30 janvier 2008 sur : <epi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review\_groups/inclusion/review\_one.htm>
- Dyson, A. ; Millward A. 2000. *Schools and special needs : issues of innovation and inclusion* [Écoles et besoins spéciaux : questions d'innovation et d'inclusion]. Londres : Paul Chapman.
- Elmore, P. L. ; Peterson, P. L. ; McCarthy, S. J. 1996. *Restructuring in the classroom : teaching, learning and school organisation* [Restructurer la classe : enseignement, apprentissage et organisation scolaire]. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.

- Freire, S. ; César, M. 2002. Evolution of the Portuguese education system : a deaf child's life in a regular school—Is it possible to have hope ? [Evolution du système éducatif portugais : la vie d'un enfant sourd dans une école ordinaire—Peut-on avoir de l'espoir ?] *Educational and Child Psychology*, vol. 19, n° 2, p. 76-96.
- Freire, S. ; César, M. 2003. Inclusive ideals/inclusive practices : how far is dream from reality ? Five comparative case studies [Idéaux inclusifs/méthodes inclusives : le rêve est-il loin de la réalité ? Cinq études d'éducation comparée]. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 3, p. 341-354.
- Fuchs, D. ; Fuchs, L. S. 1994. Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform [Le mouvement de l'école inclusive et la radicalisation de la réforme de l'éducation spéciale]. *Exceptional children*, vol. 60, n° 4, p. 294-309.
- Fulcher, G. 1989. *Disabling policies ? A comparative approach to education policy and disability* [Politiques relatives aux handicapés ? Approche comparative de la politique éducative et du handicap]. Londres : Falmer.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [Nouvelle interprétation du changement dans l'éducation]. Londres : Cassell.
- Hargreaves, D. H. 1995. School culture, school effectiveness and school improvement [Culture scolaire, efficacité scolaire et amélioration scolaire]. *School effectiveness and school improvement*, vol. 5, n° 1, p. 115-123.
- Hargreaves, D. H. 2003. *Education epidemic : transforming secondary schools through innovation networks* [Réseaux éducatifs : transformer les écoles secondaires par le biais de réseaux innovants]. Londres : Demos.
- Harris, A. ; Chrispeels, J. H. (dir. publ.). 2006. *Improving schools and education systems* [Améliorer l'école et les systèmes éducatifs]. Londres : Routledge.
- Hart, S. 2003. « Learning without limits » [Apprendre sans limite]. Dans : Nind, M. ; Sheehy, K. ; Simmons K. (dir. publ.). *Inclusive education : learners and learning contexts*. Londres : Fulton.
- Hart, S. et al. 2004. *Learning without limits* [Apprendre sans limite]. Maidenhead, Royaume-Uni : Open University.
- Hiebert, J. ; Gallimore, R. ; Stigler, J. W. 2002. A knowledge base for the teaching profession : what would it look like and how can we get one ? [Base de connaissances pour les métiers de l'enseignement : que devrait-elle être et comment l'acquérir ?]. *Educational researcher*, vol. 31, n° 5, p. 3-15.
- Howes, A. ; Ainscow, M. 2006. « Collaboration with a city-wide purpose : making paths for sustainable educational improvement » [Collaboration dans une perspective urbaine : ouvrir la voie à une amélioration durable de l'école]. Dans : Ainscow, M. ; M. West (dir. publ.). *Improving urban school : leadership and collaboration*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Huberman, M. 1993. « The model of the independent artisan in teachers' professional relationships » [Le modèle de l'artisan indépendant dans les relations professionnelles entre les enseignants]. Dans : Little, J. W. ; McLaughlin, M. W. (dir. publ.). *Teachers' work : individuals, colleagues and contexts*. New York, NY : Teachers College Press.
- Hulme, D. 2007. *The making of the Millennium Development Goals : human development meets results-based management in an imperfect world* [La réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement : le développement humain et la gestion axée sur les résultats dans un monde imparfait]. Manchester, Royaume-Uni : Brooks World Poverty Institute. (Document de travail 16.)
- Kristensen, K. et al. 2006. Opportunities for inclusion ? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda [Possibilités d'inclusion ? L'éducation des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux et un handicap dans les écoles spéciales en Ouganda]. *British journal of special education*, vol. 33, n° 3, p. 139-147.

- Kugelmass, J. 2001. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school [Collaboration et compromis pour la création et le maintien d'écoles inclusives]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 1, p. 47-65.
- Lambert, L. et al. 1995. *The constructivist leader* [Le leader constructiviste]. New York, NY : Teachers College Press.
- Leithwood, K. ; Jantzi, D. ; Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times* [Changement de leadership, changement de temps]. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Lewin, K. M. 2007. Diversity in convergence : access to education for all [Convergence de la diversité : accès à l'éducation pour tous]. *Compare*, vol. 37, n° 5, p. 577-600. (Presidential address, BAICE, septembre 2006.)
- Lewis, A. ; Norwich, B. (dir. publ.). 2005. *Special teaching for special children : a pedagogy for inclusion ?* [Education spéciale pour enfants spéciaux : pédagogie de l'inclusion ?]. Maidenhead, Royaume-Uni : Open University Press.
- Lewis, I. 2003. *Seven years of conversations : an analysis of EENET's correspondence records, 1997-2004* [Sept ans de débats : analyse de la correspondance d'EENET, 1997-2004]. Manchester, Royaume-Uni : EENET. Accès le 19 février 2008 sur : <[www.eenet.org.uk/about/seven\\_years.pdf](http://www.eenet.org.uk/about/seven_years.pdf)>
- Lipman, P. 1997. Restructuring in context : a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power [Restructuration dans le contexte : étude de cas de la participation des enseignants et des dynamiques de l'idéologie, du genre humain et du pouvoir]. *American educational research journal*, vol. 34, n° 1, p. 3-37.
- Lo, M. L. ; Yan, P. W. ; Pakey, C. P. M. (dir. publ.). 2005. *For each and everyone : catering for individual differences through learning studies* [Pour tout un chacun : répondre aux besoins de toutes les différences par l'examen des cours]. Hong Kong : Hong Kong University Press.
- Messiou, K. 2006. Understanding marginalisation in education : the voice of children [Comprendre la marginalisation dans l'éducation : la voix des enfants]. *European journal of psychology of education*, vol. 21, n° 3, p. 305-318.
- Miles, S. 2002. « Learning about inclusive education : the role of EENET in promoting international dialogue » [Comprendre l'éducation pour l'inclusion : le rôle d'EENET pour promouvoir un dialogue international]. Dans : Farrell, P. ; Ainscow, M. (dir. publ.). *Making special education inclusive*. Londres : Fulton.
- Miles, S. ; Ahuja, A. 2007. « Learning from difference : sharing international experiences of developments in inclusive education » [Apprendre des différences : partager les expériences internationales de développement de l'éducation pour l'inclusion]. Dans : Florian L. (dir. publ.). *The Sage handbook of special education*, p. 131-145. Londres : Sage.
- Miles, S. ; Kaplan, I. 2005. Using images to promote reflection : an action research study in Zambia and Tanzania [Recourir aux images pour promouvoir la réflexion : la recherche en action en Zambie et en Tanzanie]. *Journal of research in special educational needs*, vol. 5, n° 2, p. 77-83.
- Miles, S. ; Singal, N. À paraître. The Education for All and Inclusive Education debate : conflict, contradiction or opportunity ? [Débat sur l'éducation pour tous et l'éducation pour l'inclusion : conflit, contradiction ou opportunité ?]. *International journal of inclusive education*.
- Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education : social contexts* [œuvrer pour l'éducation pour l'inclusion : contextes sociaux]. Londres : David Fulton.
- Mittler, P. 2005. « The global context of inclusive education : the role of the United Nations » [Le contexte mondial de l'éducation pour l'inclusion : le rôle des Nations Unies]. Dans : Mitchell, D. (dir. publ.). *Contextualising inclusive education*, p. 22-36. Londres : Routledge/Falmer.
- Nations Unies. 2005. *Violence against disabled children* [Violence à l'égard des enfants handicapés]. New York, NY : Nations Unies.
- Nations Unies. 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapés]. New York, NY : Nations Unies.

- 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 [Le rôle du proviseur dans la création d'écoles inclusives pour des élèves diversifiés : étude des documents normatifs, empiriques et critiques relatifs aux méthodes d'administration éducative]. *Review of educational research*, vol. 70, n° 1, p. 55-81.
- Robinson, V. M. J. 1998. Methodology and the research-practice gap [Méthodologie et écart entre la recherche et la pratique]. *Educational researcher*, vol. 27, n° 1, p. 17-26
- Rustemier, S. ; Booth, T. 2005. *Learning about the Index in use : a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England* [Comprendre comment se servir de l'Index pour l'inclusion : étude de l'usage de l'Index pour l'inclusion dans les écoles et les LEA en Angleterre]. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.
- Schein, E. 1985. *Organisational culture and leadership* [Culture et leadership organisationnels]. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 1992. *Moral leadership : getting to the heart of school improvement* [Leadership moral : au cœur de l'amélioration de l'école]. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization* [Derrière l'éducation spéciale : analyse critique de la culture professionnelle et de l'organisation scolaire]. Denver, Colorado : Love.
- Slee, R. 1996. Inclusive schooling in Australia ? Not yet [La scolarisation est-elle inclusive en Australie ? Objectif non réalisé]. *Cambridge journal of education*, vol. 26, n° 1, p. 19-32.
- Spurgeon, W. 2007. « Diversity and choice for children with complex needs » [Diversité et choix pour les enfants ayant des besoins spéciaux]. Dans : Cigman, R. (dir. publ.). *Included or excluded ? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres : Routledge.
- Stigler, J. W. ; Hiebert, J. 1999. *The teaching gap* [Écart en matière d'enseignement]. New York, NY : The Free Press.
- Stoker, G. 2003. *Public value management : a new resolution of the democracy/efficiency trade off* [Gestion de la valeur publique : une nouvelle façon de régler le compromis démocratie/efficacité]. <[www.ipeg.org.uk/publications.htm](http://www.ipeg.org.uk/publications.htm)>
- Stubbs, S. 1995. *The Lesotho National Integrated Education Programme : a case study on implementation* [Programme national intégré d'éducation du Lesotho : étude de cas de la mise en œuvre]. Cambridge, Royaume-Uni : Faculty of Education, University of Cambridge. (Unpublished M.Ed. thesis.) Accès le 24 novembre 2005 sur : <[eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml](http://eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml)>
- Stubbs, S. ; Ainscow, M. 1996. *EENET Proposal to establish an information sharing network aimed at supporting and promoting the inclusion of marginalised groups in education, 6 September 1996* [Proposition d'EENET d'établir un réseau de partage d'informations visant à appuyer et promouvoir l'inclusion de groupes marginalisés dans l'éducation, 6 septembre 1996]. Manchester, Royaume-Uni : School of Education, University of Manchester.
- Thomas, G. ; Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion* [Défaire l'éducation spéciale pour faire l'inclusion]. Maidenhead, Royaume-Uni : Open University Press.
- Trent, S. C. ; Artiles, A. J. ; Englert, C. S. 1998. From deficit thinking to social constructivism : a review of theory, research and practice in special education [De l'insuffisance du raisonnement au constructivisme social : examen de la théorie, de la recherche et des méthodes de l'éducation spéciale]. *Review of research in education*, n° 23, p. 277-307.
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All* [Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous]. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1994. *Final Report : World Conference on Special Needs Education : access and quality* [Rapport final : Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité]. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2001. *The open file on inclusive education* [Dossier sur l'éducation pour l'inclusion]. Paris : UNESCO.

- UNESCO. 2007. *EFA Global Monitoring Report : EFA. strong foundations : early childhood care and education* [Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Un Bon départ : protection et éducation de la petite enfance]. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2008. *The EFA Global Monitoring Report* [Rapport mondial de suivi de l'EPT]. *Education for All by 2015. Will we make it ?* Paris : UNESCO.
- Vitello, S. J. ; Mithaug, D. E. (dir. publ.). 1998. *Inclusive schooling : national and international perspectives* [Scolarité inclusive : perspectives nationales et internationales]. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice : learning, meaning and identity* [Communautés de pratique : apprentissage, raison d'être et identité]. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- West, M. ; Ainscow, M. ; Notman, H. 2003. *What leaders read : Key texts from education and beyond* [Ce que les spécialistes lisent : textes éducatifs clés et autres]. Nottingham, Royaume-Uni : National College for School Leadership.
- World Vision UK. 2007. *Education's missing millions. Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans* [Manque de fonds dans l'éducation. Intégration des enfants handicapés par les processus d'EPT et de l'Initiative Fast-track]. Milton Keynes, Royaume-Uni : World Vision UK.

## Notes biographiques des auteurs

**Mel Ainscow (Royaume-Uni).** Professeur et co-directeur du *Centre for Equity in Education*, à l'Université de Manchester. Conseiller principal du gouvernement britannique pour le *Greater Manchester Challenge*, programme de renforcement de 50 millions de livres dont le but est de rompre la relation entre classe sociale défavorisée et résultats scolaires. Il a été précédemment enseignant principal, inspecteur des autorités locales et conférencier à l'Université de Cambridge. Sa recherche porte sur les liens existant entre la diversité des apprenants, le perfectionnement des enseignants et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il a publié deux ouvrages en 2006 : *Improving urban schools : leadership and collaboration* (en collaboration avec Mel West) ; et *Improving schools, developing inclusion* (en collaboration avec Tony Booth et Alan Dyson).

**Susie Miles (Royaume-Uni).** Directrice du Programme pour l'éducation pour l'inclusion du Ministère de l'Éducation à l'école des maîtres de l'Université de Manchester. Elle avait, avant cela, travaillé pendant douze ans comme enseignante pour les sourds et comme Conseillère régionale pour les handicapés à *Save the Children* dans sept pays d'Afrique australe et orientale. Sa recherche porte sur les possibilités de partager les méthodes dans le domaine de l'éducation, et notamment de l'éducation pour l'inclusion, à travers différents contextes culturels — en particulier dans les pays en développement. C'est elle qui a coordonné *Enabling Education Network* (EENET) entre 1997 et 2006. Elle a également travaillé comme consultante pour *International Deaf Children's Society*, *Save the Children-UK* et *Leonard Cheshire International*.

## **Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle**

**David L. Grossman**

**Résumé.** L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'inclusion partagent une éthique et un langage fondés sur les préoccupations en matière de droits de l'homme, de justice sociale et un sentiment de communauté. Toutes les deux souhaitent instaurer des relations démocratiques. Mais il est juste d'affirmer que pendant longtemps, les spécialistes de l'éducation à la citoyenneté et les militants de l'inclusion se sont parlé sans s'écouter, ou qu'ils n'ont pas communiqué ni articulé leurs arguments. L'article propose un cadre multidimensionnel qui peut permettre aux spécialistes de l'éducation à la citoyenneté et aux militants de l'inclusion de mettre en commun un programme pour tendre vers des écoles démocratiques et socialement justes.

**Mots clés :** éducation à la citoyenneté • justice sociale • démocratie • éducation pour l'inclusion

La civilisation est le processus par lequel on augmente progressivement le nombre d'individus inclus dans le terme « nous », tout en diminuant ceux que l'on qualifie de « vous » ou d'« eux », jusqu'à ce que cette catégorie finisse par être vide.

Howard Winters

### **Introduction**

Dans cet article, mon but est de lier l'éducation à la citoyenneté avec l'inclusion, en d'autres termes de considérer l'inclusion d'un point de vue quelque peu différent et peut-être plus large que ce n'est généralement le cas dans le domaine de l'éducation spéciale. J'avance que ce lien est essentiel pour réussir le programme de l'inclusion. Pour commencer, il est important de noter que l'éducation à la citoyenneté et l'inclusion sont deux concepts contestés, ouverts à la discussion et à une grande variété d'interprétations. La discussion dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté est importante pour l'inclusion et vice versa. Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, la diversité croissante de nos propres populations

---

Langue originale : anglais

D. L. Grossman, Chaminade University of Honolulu, 3140 Waialae Avenue, Honolulu,  
HI 96816-1578, États-Unis d'Amérique  
Courriel : david.grossman@chaminade.edu



nationales (ainsi qu'au niveau mondial) donne à penser qu'il y a beaucoup de voix dans le débat, même si toutes ne sont pas entendues de la même manière.

D'après Parker (1996), il est nécessaire d'instaurer un dialogue sur des « concepts essentiellement contestés ». Ses concepts contestés incluent notamment la « démocratie », la « citoyenneté », la « sexospécificité », la « classe sociale » et le « multiculturalisme ». (Quant à nous, nous y ajouterions la « capacité » ou l'« incapacité ».) Selon Parker, nous avons besoin de plusieurs idées avancées qui définiront la démocratie comme une « voie » ou un « voyage » plutôt que comme un aboutissement ; une participation directe et entière plutôt que la simple qualité de spectateur qui nomme, puis vote pour des candidats politiques ; et la reconnaissance du pluralisme, y compris la race, le sexe et l'origine ethnique, au sein de la société par opposition à l'idée plus traditionaliste de l'assimilation.

La voie vers la démocratie doit donc aborder le pluralisme. À une époque de mondialisation croissante, les sociétés sont de plus en plus tenues de reconnaître et/ou d'intégrer divers groupes. L'inclusion concerne la manière dont les sociétés réagissent face à la « différence » dans des contextes qui sont souvent politiquement sensibles. À cet égard, on comprend mieux l'inclusion si on la voit comme une partie d'un discours plus vaste sur les politiques de la différence ou les politiques de l'identité, dans lequel des groupes politiquement marginalisés luttent pour obtenir un rôle et une voix dans la participation politique. Ce combat pour la participation politique est souvent reflété ou imité dans la lutte de divers groupes pour avoir accès à l'éducation et aux droits à l'éducation. Cela devient à son tour un problème central pour l'éducation à la citoyenneté et la manière dont nous enseignons les valeurs démocratiques. Ainsi qu'Arnot (2003) l'a dit, l'une des questions les plus importantes dans l'enseignement des valeurs démocratiques pour une société viable est de veiller à ce que les éléments considérés comme démocratiques favorisent l'inclusion de tous les citoyens dans la société [*non souligné dans le texte*].

## **Démocratie et inclusion sociale**

Dans les systèmes politiques démocratiques, l'inclusion est devenue un thème central (ou au moins un point de débat) des discours politiques et éducatifs et, dans certains cas, un impératif juridique et/ou moral. Que signifie pour une société être favorable à l'inclusion ? *L'inclusion sociale* est un terme relativement récent qui est apparu comme concept politique important (principalement en Europe dans les années 80) en réponse aux divisions sociales croissantes qui ont résulté de la mutation des conditions du marché de la main-d'œuvre et des besoins changeants de populations plus diverses (Saloojee, 2003). Pourtant, l'inclusion sociale est une notion très complexe et elle souffre d'un manque de compréhension commune sur son sens et les conditions auxquelles elle peut être réalisée. Ainsi qu'Allan (2003) l'indique, l'un des principaux obstacles à la compréhension de l'inclusion sociale se rapporte à la fragmentation des secteurs concernés par l'inclusion ou l'exclusion. Par exemple, les gouvernements abordent souvent la diversité de race, d'origine

ethnique, de religion, de langue, de sexe et de capacité sous des rubriques juridiques, administratives et éducatives différentes.

Au cours du Sommet sur le développement social de 1995 à Copenhague, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la définition globale suivante d'une société socialement intégratrice :

Le but de l'intégration sociale est d'instaurer « une société pour tous », où chaque individu, avec ses droits et ses responsabilités, a un rôle actif à jouer : une telle société doit se fonder sur le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, la diversité culturelle et religieuse, la justice sociale et les besoins spécifiques des groupes vulnérables et défavorisés, la participation démocratique et la primauté du droit. (Sommet mondial pour le développement social, 1995).

Le rapport du Sommet consacre la relation symbiotique entre la démocratie, les pratiques démocratiques, les droits démocratiques et l'inclusion sociale. Cela n'est pas une idée neuve. Le lien entre démocratie et inclusion sociale remonte au modèle classique représenté dans l'image de la démocratie athénienne chez Aristote. Comme l'indique Hogan (1997), la logique civique sur laquelle est fondé le modèle classique inclut la pleine réalisation des capacités humaines et la participation élargie à la vie civique de la cité. Les êtres humains réalisent leur potentiel dans et par leur participation à la vie de la communauté.

En même temps, Hogan nous rappelle que les conceptions modernes de la citoyenneté se centrent souvent sur la vie plus mondaine ou prosaïque de la société civile ou sur les citoyens comme sujets de droit d'un État souverain, plutôt que sur le rôle de la citoyenneté dans la vie publique de la cité. Cette conception minimaliste de la participation démocratique est parfois appelée modèle agrégatif, car il est fondé sur les préférences de la majorité de la population et a pour fonction civique centrale le droit et le devoir de voter. Une approche minimaliste tend à ne pas questionner les structures et les processus de la société qui créent des inégalités entre les citoyens. La théorie démocratique critique demande aux citoyens d'être davantage que des spectateurs. S'inspirant de la théorie démocratique et d'études empiriques, Westheimer et Kahne (2004) donnent trois conceptions courantes du « bon citoyen » dans une démocratie :

- le citoyen personnellement responsable qui fait preuve de responsabilité dans sa communauté ;
- le citoyen participatif qui participe activement aux affaires civiques et à la vie sociale de la communauté ; et
- le citoyen préoccupé par la justice, qui évalue de manière critique les structures sociales, politiques et économiques et qui étudie des stratégies de changement s'attaquant aux causes à l'origine des problèmes.

En général, les théoriciens politiques contemporains voient dans le modèle traditionnel ou agrégatif de la participation démocratique une base insuffisante pour l'inclusion sociale. Ils lui préfèrent un modèle plus progressif ou critique de démocratie qui permet d'autres modes de participation politique et d'inclusion de groupes auparavant marginalisés. Ainsi, dans la recherche d'une société plus

équitable, plus juste et plus intégratrice, la conception préférée serait celle du citoyen préoccupé par la justice.

Pendant la plus grande partie de l'histoire de ce que nous pourrions appeler le projet démocratique, on a assisté à une lutte pour l'inclusion sociale de groupes et de sous-groupes précédemment exclus de la participation, par exemple les femmes, les pauvres, des groupes ethniques, des groupes raciaux et des castes. Ainsi que Young (1998, p. 263) le note : « Un idéal de citoyenneté universelle a dirigé l'élan émancipateur de la vie politique moderne. » Aussi bien par le passé qu'aujourd'hui, dans une certaine mesure, la majorité des démocraties ont pratiqué à la fois l'inclusion et l'exclusion (Wasson et Boyles, 1998). Peut-être faut-il rappeler que la version athénienne de la démocratie était extrêmement sélective puisqu'elle ne s'appliquait qu'aux hommes et aux classes aisées, et qu'avant les réformes du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la Constitution des États-Unis d'Amérique interdisait aux esclaves et aux femmes de participer à la vie politique. Même dans des démocraties déjà anciennes, l'inclusion sociale totale tient plus de l'idéal ou du but ultime que nécessairement de la réalité.

Pourtant, aujourd'hui, la plupart des théoriciens politiques supposent que la vertu de la démocratie réside dans sa capacité d'inclusion, sa faculté d'intégrer des groupes auparavant privés des droits civiques dans son processus de prise de décision politique. La théorie politique des démocraties modernes souligne l'égale valeur morale de tous les individus et préconise l'inclusion de chacun dans une citoyenneté pleine et entière sous la protection équitable de la loi. Si nous acceptons une norme d'inclusion sociale comme composante essentielle des démocraties modernes, alors, d'après Gutman (2004), c'est le degré d'égalité civique qui distingue les sociétés les plus démocratiques de celles qui le sont moins. Young (1998) affirme quant à lui qu'une norme d'inclusion sociale est un volet essentiel du processus démocratique, une condition de légitimité démocratique. À son avis, les différences de culture et de perspectives sociales doivent être jugées comme une ressource du discours politique démocratique.

Pourtant, Young (1998) s'inquiète aussi d'une conception de la citoyenneté qui cherche de manière simpliste à transcender les particularités et la différence. Si nous pensons qu'égalité est synonyme d'uniformité, nous risquons d'adopter des lois aveugles aux différences individuelles et collectives. C'est là une erreur, car l'inclusion et la participation de chacun aux institutions politiques et sociales exigent parfois des droits spéciaux qui reconnaissent les différences des groupes afin de prévenir la poursuite de l'oppression et des désavantages. Young avance donc qu'un concept de *citoyenneté différenciée* est la meilleure manière de réaliser l'inclusion et la participation de tous en tant que citoyens à part entière. En fait, il est nécessaire de tenir compte de la différence afin de rendre possibles la participation et l'inclusion :

Des groupes ayant différentes situations ou formes de vie devraient pouvoir participer ensemble aux institutions publiques sans abandonner leurs identités distinctes ou être désavantagés en raison de ces identités. L'objectif n'est pas de donner une compensation spéciale au déviant jusqu'à ce qu'il parvienne à la normalité, c'est plutôt de « dénormaliser » la manière dont les institutions formulent leurs règles en révélant les circonstances et les besoins pluriels qui existent, ou devraient exister, en leur sein (Young, 1998, p. 286).

## Éducation à la citoyenneté démocratique et inclusion sociale

Si nous acceptons le postulat selon lequel l'une des vertus cardinales de la démocratie réside dans sa capacité d'inclusion, c'est-à-dire la faculté d'incorporer des groupes auparavant privés de leurs droits civiques dans les processus de prise de décision, alors, il s'ensuit que les écoles, en tant qu'institutions publiques fondamentales, devraient être « dénormalisées » et rendues plurielles pour parvenir à l'égalité civique (Wasson et Boyles, 1998). D'après Osler et Starkey (2005), l'éducation et la citoyenneté sont inextricablement liées. Si les écoles sont inaccessibles et ne s'adaptent pas à la pluralité des besoins, il est difficile d'arriver à une forme positive de citoyenneté :

De cette manière, la lutte pour le droit à l'éducation peut être considérée comme une partie de la lutte pour la citoyenneté. La pleine citoyenneté dépend de l'accès non seulement au droit à l'éducation, mais aussi à un nombre de droits *dans* l'éducation et *par* l'éducation. Le droit à l'éducation est donc essentiel dans la lutte pour la citoyenneté. Ce n'est que lorsque la scolarisation est rendue accessible, acceptable et adaptable aux besoins des apprenants qu'il est possible de réaliser le droit à l'éducation (Osler et Starkey, 2005, p. 77).

Une expérience simple illustre la relation étroite entre les objectifs de la démocratie et de l'inclusion. Dans cette citation vieille de plus de 150 ans, Abraham Lincoln plaide pour que les droits démocratiques soient accordés à tous :

Dans la pratique, la plupart des *gouvernements* ont été fondés sur le déni de l'égalité des droits [...] Les nôtres ont commencé par affirmer ces droits. On nous a rétorqué que certains *individus* sont trop ignorants et *vicieux*<sup>1</sup> pour participer au gouvernement. Peut-être en est-il ainsi, avons-nous répondu ; mais, par votre système, vous les maintiendrez toujours dans l'ignorance et dans le vice. Nous voulions donner leur chance à tous les *individus* ; et nous espérions que les faibles se fortifieraient, que les ignorants deviendraient plus sages, et que tous seraient meilleurs et plus heureux ensemble. Nous avons fait l'expérience et les fruits sont devant nous. (Abraham Lincoln, 1854, cité dans Bickmore, 1993)

Il suffit de changer quelques mots pour que la même citation devienne un argument pour l'inclusion dans l'éducation :

---

1. L'adjectif « vicieux » est ici pris dans son sens premier, c'est-à-dire un individu « qui a un vice », synonyme de mauvais, d'immoral ou de dépravé.

Dans la pratique, la plupart des *écoles* ont été fondées sur le déni de l'égalité des droits. [...] Les nôtres ont commencé par affirmer ces droits. On nous a rétorqué que certains *enfants* sont trop ignorants, et *handicapés* pour participer à l'éducation. Peut-être en est-il ainsi, avons-nous répondu ; mais, par votre système, vous les maintiendrez toujours dans l'ignorance et dans une *sous-humanité*. Nous voulions donner leur chance à tous les *enfants* ; et nous espérions que les faibles se fortifieraient, que les ignorants deviendraient plus sages, et que tous seraient meilleurs et plus heureux ensemble. Nous avons fait l'expérience et les fruits sont devant vous.

Ce procédé montre la force du lien conceptuel et moral qui unit l'inclusion et l'éducation à la citoyenneté démocratique. En fait, la citoyenneté et l'inclusion partagent une préoccupation centrale pour l'« appartenance », la première dans un contexte sociopolitique et la seconde dans les communautés scolaires. Mais l'appartenance, ainsi que le note Bickmore (1993), porte en elle le potentiel de l'exclusion aussi bien que de l'inclusion. Dans le premier cas, l'accent est mis sur la tradition et la stabilité, le privilège d'appartenir et le consensus. Dans le second, on donne la priorité à la créativité, à l'importance de nouveaux membres et de nouvelles voix, à la dissension et au changement. Le paradoxe de l'éducation démocratique est que ces deux besoins de la société — tradition et changement — existent simultanément.

À la fin, l'importance de donner une voix aux nouveaux membres doit être acceptée comme une valeur démocratique centrale. À cet égard, nous avançons, avec Okihiro (1994) que les valeurs et idéaux fondamentaux d'une nation sont animés non par ceux qui ont déjà une place assurée au cœur de la société, qui sont déjà privilégiés, mais bien par ceux qui ne sont ni assurés ni privilégiés. C'est un argument puissant pour inciter les sociétés et les écoles intégratrices à répondre à leurs besoins. En dernier ressort, le lien entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'inclusion est fondé sur la valeur commune de l'acceptation et même de la célébration de la diversité et de la différence. Une condition préalable essentielle pour parvenir à l'inclusion est une citoyenneté qui embrasse en même temps les différences individuelles, les identités collectives multiples et une communauté politique unificatrice (Parker, 2003).

Comment produire ce type de citoyen ? Gutman (2004) affirme que l'éducation démocratique doit s'inspirer de cet idéal d'égalité civique, c'est-à-dire que les individus devraient être traités et se traiter les uns les autres comme des citoyens égaux. Gutman va plus loin en notant que seule l'application des principes de la non-répression et de la non-discrimination dans l'éducation permet une reproduction sociale consciente et l'actualisation de la démocratie. Un engagement fondamental d'une approche démocratique de l'éducation publique est que tous les enfants, quel que soit leur origine ethnique, leur race, leur sexe ou leur religion, ont droit à une éducation adaptée à une citoyenneté fondée sur l'égalité, ou, en d'autres termes, à une citoyenneté démocratique. (Pour ma part, j'ajouterais à la liste de Gutman la capacité intellectuelle et physique et aussi l'orientation sexuelle au nombre des motifs possibles de discrimination.) Le problème, ainsi que l'indique Gutman, est de déterminer ce que constitue une éducation adaptée à une citoyenneté fondée sur l'égalité.

Dans la discussion de l'éducation à la citoyenneté qui est présentée dans les pages suivantes, je me suis concentré principalement sur une forme particulière d'inclusion : l'inclusion des étudiants qui ont des capacités mentales et physiques différentes (appelés habituellement étudiants avec des besoins spéciaux). Le fait est que même si, dans le passé, les écoles ont été marquées par l'exclusion systématique de plusieurs groupes, ces dernières années, de grands efforts ont été déployés dans le monde pour surmonter les obstacles à l'accès à la scolarisation, tels que le sexe, la langue, la race, l'origine ethnique et la condition socio-économique, avec des programmes comme l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO. Néanmoins, aux niveaux national, régional et local, l'incapacité est trop fréquemment exclue du discours sur la diversité. Même au sein de sociétés qui adhèrent à la politique sur l'EPT et s'occupent de certains étudiants identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, ces derniers demeurent souvent séparés des autres élèves (Heung et Grossman, 2007).

Si l'exclusion d'étudiants des écoles ordinaires au motif de leur race, leur origine ethnique ou leur sexe est souvent passible de sanctions juridiques, exclure, regrouper ou cataloguer des étudiants en raison de leurs capacités sont des pratiques encore très largement en usage. Il est peut-être encore plus inquiétant que les individus n'expriment pas la même indignation face à cette ségrégation fondée sur les capacités que lorsqu'ils s'attaquent, par exemple, à la ségrégation raciale, ethnique ou sexuelle. Ainsi que le note Fisher (2007, p. 162) : « Il est surprenant, dans l'éventail des différences que l'on peut trouver dans une classe, que les étudiants qui présentent des incapacités soient considérés si différents qu'ils méritent leur propre espace. » À cet égard, on est en droit de penser que l'inclusion des étudiants qui ont des besoins spéciaux dans les établissements ordinaires d'enseignement est le test ultime d'une inclusion totale.

### **Éducation à la citoyenneté et inclusion des étudiants qui ont des besoins spéciaux**

La vaste notion de société intégratrice ou intégrée, ou d'inclusion sociale, tranche avec l'utilisation habituelle du terme « inclusion » dans le domaine de l'éducation, et tout particulièrement dans l'éducation de base. Ces dernières années, pour beaucoup d'éducateurs, le concept d'« inclusion » était associé précisément aux besoins spéciaux. Dans le domaine de l'éducation spéciale, l'inclusion est utilisée avec une référence directe (quoique parfois contestée et controversée) au placement d'étudiants de l'éducation spéciale dans des écoles ordinaires (Sailor et Roger, 2005). Elle suppose un engagement à instruire chaque enfant dans toute la mesure du possible dans l'école et la classe qu'il fréquenterait s'il n'était pas handicapé. Cela exige aussi d'assurer des services de soutien à l'enfant, plutôt que de l'aiguiller vers d'autres structures, comme les écoles spéciales (Wisconsin Education Association Council, 2007). Par exemple, la Déclaration de Copenhague sur le développement social s'engage à assurer :

des chances égales à tous les niveaux de l'enseignement aux enfants, aux jeunes et aux adultes handicapés dans des établissements intégrés, en tenant pleinement compte des différences entre les personnes et des situations particulières; (Sommet mondial pour le développement social, 1995).

À cet égard, nous devons comprendre que parvenir à l'éducation pour tous est une condition nécessaire, mais non suffisante, d'une éducation à la citoyenneté qui englobe une norme d'inclusion sociale. Une fois que les enfants sont à l'école, il faut déterminer quel type d'éducation à la citoyenneté est requis et, d'autre part, quelles sortes d'écoles, d'enseignants et de curricula sont nécessaires pour atteindre ce type d'éducation à la citoyenneté. Nous avons besoin d'un modèle ou d'un cadre qui « intègre » lui-même les préoccupations des éducateurs à la citoyenneté, des éducateurs spéciaux et des militants en faveur de l'inclusion pour d'autres groupes marginalisés.

Pour traiter cette question, je m'inspirerai d'une étude réalisée pendant quatre ans dans les années 90, qui souhaitait identifier les qualités requises des futurs citoyens pour faire face à une société changeante, plus diverse et plus mondialisée. L'étude sur la politique en matière d'éducation à la citoyenneté a utilisé la méthode Delphi pour obtenir l'opinion de 182 experts de neuf nations sur les tendances futures et les caractéristiques exigées des citoyens pour faire face à ces tendances et/ou les gérer (Cogan et Derricott, 2000). Plus précisément, les experts, venant d'horizons très divers, ont été invités à : a) identifier les principales tendances mondiales susceptibles d'influencer la vie des gens jusqu'en 2020 ; b) suggérer les caractéristiques dont les citoyens ont besoin pour faire face à ces tendances et/ou les gérer ; et c) proposer des stratégies éducatives qui pourraient le mieux mettre en pratique ces caractéristiques citoyennes.

Les experts sont parvenus à un consensus sur huit caractéristiques qui constituent les traits, les aptitudes et les compétences précises dont des citoyens vivant au XXI<sup>e</sup> siècle auront besoin pour affronter et gérer les tendances indésirables comme pour cultiver et favoriser les tendances souhaitables. Les voici, en ordre décroissant d'importance :

- la capacité de regarder les problèmes et de les aborder comme membre d'une société mondiale ;
- la capacité de collaborer avec d'autres personnes et d'assumer ses rôles/devoirs dans la société ;
- la capacité de comprendre, d'accepter et de tolérer les différences culturelles ;
- la capacité de penser de manière critique et systémique ;
- la volonté de résoudre les conflits de manière non violente ;
- la volonté de changer son mode de vie et ses habitudes de consommation pour protéger l'environnement ;
- la capacité d'être sensible aux droits de l'homme et de les défendre (par exemple les droits des femmes, des minorités ethniques, etc.) ;
- la volonté et la capacité de participer à la vie politique aux niveaux local, national et international.

Il est évident que ces caractéristiques ou attributs souhaitables des citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle soutiennent et font partie intégrante du fonctionnement *à la fois* des sociétés et des écoles qui pratiquent l'inclusion. Comment éduquer ces citoyens ? L'étude répond que l'éducation à la citoyenneté, dans tous ses aspects, doit être fondée sur une vision de la *citoyenneté multidimensionnelle*. L'étude a montré que pour réaliser ces huit caractéristiques consensuelles et relever ainsi les défis du XXI<sup>e</sup> siècle, nous avons besoin d'une vision plus globale de la citoyenneté, à savoir une *citoyenneté multidimensionnelle*, qui demande aux citoyens d'aborder une série de dimensions liées de la pensée, de la croyance et de l'action.

En résumé, les quatre dimensions qui forment la *citoyenneté multidimensionnelle* sont de nature personnelle, sociale, spatiale et temporelle.

- *Personnelle* : une capacité personnelle à une éthique civique caractérisée par des habitudes responsables d'esprit, de cœur et d'action et un engagement en faveur de ces principes.
- *Sociale* : la capacité de vivre et de travailler ensemble à des fins civiques.
- *Spatiale* : la capacité de se voir comme membre de plusieurs communautés qui s'influencent mutuellement—aux niveaux local, régional, national et multinational.
- *Temporelle* : la capacité de situer les défis actuels dans le contexte du passé et de l'avenir afin de se centrer sur des solutions à long terme pour régler les difficultés que nous connaissons.

Les chercheurs de l'étude avancent que seule une éducation qui inclut ces quatre dimensions dans une vision riche, complexe et cohérente de la citoyenneté formera les gens à réagir efficacement aux défis et aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle, notamment sa diversité croissante. Point qui intéresse notre discussion sur le lien avec l'inclusion, l'étude suggère un certain nombre de recommandations pour la mise en œuvre, par exemple elle conseille de se centrer sur : a) l'école comme modèle de ce concept ; b) le renforcement des liens entre l'école et l'ensemble de la communauté dans laquelle elle se situe ; et c) un curriculum fondé sur la délibération pour les apprenants.

### **Écoles et communautés**

L'étude conclut que l'on peut le mieux préparer les citoyens à l'avenir en structurant l'école elle-même de manière qu'elle devienne un modèle de *citoyenneté multidimensionnelle*. La structure et l'organisation de l'école, son corps enseignant et son personnel administratif, son curriculum, ses mesures d'évaluation, les effectifs des apprenants et l'atmosphère générale au sein de l'école doivent tendre au développement des quatre dimensions notées ci-dessus. Dans l'idéal, les cadres d'apprentissage devraient s'inspirer des principes démocratiques dans tous leurs aspects. Pour acquérir cette « multidimensionalité », les étudiants doivent vivre et apprendre dans un laboratoire vivant de démocratie dès les premières années de leur scolarité. L'école doit devenir une institution démocratique (et donc qui pratique



l'inclusion), et le rôle des éducateurs doit correspondre aux buts de la *citoyenneté multidimensionnelle*.

Mais l'école ne peut à elle seule créer des citoyens multidimensionnels. « En fait, même si certaines écoles parvenaient à devenir des havres exemplaires de respect mutuel, de bienveillance et de coexistence démocratique des enseignants et de leurs étudiants, le reste de l'environnement quotidien remettrait en question ou nierait l'enseignement dispensé à l'école. » (Goodlad, 2001, p. 4). L'école et la communauté doivent devenir un « centre social fondamental ». D'après une étude de l'OCDE (OCDE/CERI, 2001, p. 147), dans ce scénario

l'école est largement reconnue comme le rempart le plus efficace contre la fracture sociale et la crise des valeurs. L'enseignement est perçu comme un « bien public » et on observe un relèvement très net du statut général des écoles et du soutien dont elles bénéficient. L'individualisation de l'enseignement est tempérée par la place importante accordée aux activités collectives. Une plus grande priorité est donnée au rôle social/collectif de l'école, et le partage des programmes et responsabilités avec les autres cadres de formation continue est plus explicite.

Dans ce contexte, les écoles et leur communauté doivent évaluer leur culture éducative en ce qui concerne les dimensions suivantes. Dans quelle mesure les politiques et les pratiques scolaires locales favorisent-elles et/ou démontrent-elles :

- une sensibilité aux droits de l'homme ?
- le respect des opinions et des idées des autres ?
- des relations de travail fondées sur la coopération et la collaboration ?
- une communication ouverte et le règlement pacifique des conflits ?
- la participation et l'engagement actif dans des communautés diverses ?
- des pratiques environnementales rationnelles (Cogan, Grossman et Liu, 2000) ?

### **Un curriculum de l'éducation à la citoyenneté multidimensionnelle**

Afin d'enseigner la citoyenneté multidimensionnelle aux étudiants, l'étude recommande en outre d'appliquer un curriculum fondé sur la délibération au sein de l'école. Il s'appliquera à tous les niveaux et, le cas échéant, à toutes les disciplines. Ce curriculum sera organisé autour de six questions éthiques majeures tirées des réponses des experts et qui concernent l'ensemble du curriculum.

- Que faut-il faire pour promouvoir l'équité et la justice dans les sociétés et entre elles ?
- Quel devrait être l'équilibre entre le droit à la vie privée et l'accès libre et ouvert à l'information ?
- Comment concilier la protection de l'environnement et la satisfaction des besoins des individus ?
- Comment faire face à la croissance démographique, au génie génétique et aux enfants qui vivent dans la pauvreté ?

- Comment développer des valeurs universelles communes, tout en respectant les valeurs locales ?
- Comment permettre aux apprenants d'agir sur les points ci-dessus, dans leur école et dans l'ensemble de la communauté (Cogan et Derricott, 2000, p. 158-159) ?

On peut le mieux répondre à ces questions dans des environnements où l'apprentissage favorise l'inclusion et par le biais d'études interdisciplinaires, aussi bien dans la classe que dans les communautés plus larges où vivent les étudiants. Le fondement de cet apprentissage doit être la délibération. Les étudiants de tous âges doivent avoir la possibilité d'examiner en profondeur les grandes questions de notre époque, qui auront presque certainement une forte influence sur leur vie ces prochaines années. C'est l'essence de l'éducation à la citoyenneté *multidimensionnelle*.

Cette approche du curriculum est liée à ce que Bernstein (1996) appelle les droits pédagogiques démocratiques. Les écoles qui adoptent l'éducation à la citoyenneté multidimensionnelle institutionnaliseront en tout état de cause trois droits de Bernstein concernant le perfectionnement, l'inclusion et la participation. Le perfectionnement signifie assurer le droit des individus à la compréhension critique et à de nouvelles possibilités. Cela peut prendre la forme du curriculum fondé sur la délibération évoqué plus haut. L'inclusion, bien sûr, veut dire le droit d'être intégré socialement, intellectuellement, culturellement et personnellement. L'inclusion sociale est une condition pour un sentiment partagé de communauté et, manifestement, elle constitue la base des écoles intégratrices. La participation dans ce contexte préparera les étudiants à la pratique civique et sera plus tard mise en pratique dans la sphère politique.

### **Des obstacles demeurent**

En fin de compte, que nous adoptions le modèle de la citoyenneté multidimensionnelle ou les droits pédagogiques de Bernstein ne change pas grand-chose à mon sens. Le postulat fondamental est que les écoles qui pratiquent l'inclusion doivent être organisées dans un contexte d'éducation à la citoyenneté démocratique et une culture civique qui va au-delà de l'école. Néanmoins, de graves obstacles contrarient la réalisation de cet idéal. S'appuyant sur l'expérience avec des activités de grande envergure de réforme de l'école, Tye (2000, p. 3) décrit une « structure profonde de scolarité » qui est composée de valeurs et d'hypothèses communément adoptées sur l'école. Ces valeurs sont étayées par des phénomènes liés qui exercent une pression conservatrice sur les activités destinées à modifier la manière dont l'école fonctionne. Ces forces inhibitrices comprennent des facteurs tels que le contexte social, le bon sens conventionnel, les caractéristiques structurelles de l'institution, les réalités fiscales, les attentes des parents, les postulats de la communauté et aussi les exigences de l'enseignement et la nature de la profession enseignante.

Il n'est jamais facile de changer les systèmes éducatifs et l'école. Hawkins (2007) décrit un paradigme éducatif dominant si enraciné dans le monde qu'il est difficile d'imaginer des solutions de rechange. Au nombre des caractéristiques de ce paradigme figurent la place importante accordée à la fonction de sélection de l'école, les relations autoritaires, les méthodes d'enseignement traditionnelles dépourvues de débat ouvert, la priorité accordée aux concours et aux diplômes plutôt qu'à l'apprentissage. Ces caractéristiques, et en particulier la fonction de sélection qui place les étudiants dans des catégories en fonction de résultats scolaires définis étroitement, ne constituent pas un terrain fertile pour une inclusion réussie et efficace dans l'école.

Il ne faut surtout pas sous-estimer le pouvoir de ce paradigme, car il a trouvé un renfort de poids avec la diffusion de l'idéologie néolibérale. En fait, la propagation de ce paradigme éducatif peut être considérée comme l'une des caractéristiques typiques de la mondialisation. Rizvi (2007) note une désaffection presque universelle à l'égard du courant social-démocratique au profit de l'orientation néolibérale dans l'éducation qui redéfinit les buts mêmes de l'éducation. Dans le passé, l'éducation avait au moins trois buts distincts, mais parfois concurrents : l'égalité démocratique, la mobilité sociale et l'efficacité sociale. S'ils ne s'excluent pas mutuellement, la priorité relative de ces buts varie selon les époques et selon les lieux. Rizvi (2007) considère que, ces vingt dernières années, la priorité accordée à l'efficacité sociale comme but prédominant est devenue quasiment omniprésente. Il avance que l'efficacité sociale est désormais presque « une métavaleur, englobant des aspirations éducatives telles que l'égalité sociale, la mobilité et même la cohésion » (Rizvi, 2007, p. 86). Ce n'est pas tant que les buts éducatifs relatifs à l'efficacité sociale et ceux qui soulignent l'égalité démocratique s'excluent mutuellement ; c'est plutôt une question d'équilibre qui a changé de manière spectaculaire pour favoriser la première notion fondée sur des hypothèses néolibérales.

L'éducation à la citoyenneté doit être considérée comme un facteur clé pour faire pencher la balance vers un ordre du jour plus démocratique et plus intégrateur. Ainsi que le dit Arnot (2003) plus directement :

L'éducation à la citoyenneté qui contient l'enseignement des valeurs démocratiques est maintenant devenue la devise politique pour traiter les effets stratificationnels et destructeurs de la culture des résultats et de la gestion dans les écoles. C'est dorénavant le moyen de restaurer l'ordre moral, le sentiment de communauté et d'appartenance et la justice sociale.

### Imaginer une école démocratique pour l'inclusion

Finalement, l'objectif commun des éducateurs à la citoyenneté et des militants en faveur de l'inclusion devrait être une école démocratique pour l'inclusion. Doyle (2003) propose que nous nous centrons sur trois piliers du leadership dans l'éducation : la justice sociale, la communauté démocratique et l'amélioration de l'école. Elle affirme que l'inclusion fournit un lien unificateur pour parvenir à ces

fins parce qu'elle facilite la justice sociale, représente un modèle de démocratie, restructure la culture et les relations de pouvoir dans l'école, et qu'elle encourage de nouvelles approches de l'enseignement et l'apprentissage. De cette manière, le mouvement pour l'inclusion est capable de faire beaucoup pour soutenir la voie vers des classes et des écoles démocratiques où tous les groupes peuvent coexister (Fisher, 2007). Néanmoins, le contraire est également vrai. Nous avons besoin d'un engagement en faveur de classes et d'écoles démocratiques pour créer un espace d'inclusion.

En dépit des obstacles au changement éducatif décrits auparavant, certains exemples prometteurs peuvent nous guider. Par exemple, Sailor et Roger (2005) décrivent une approche intégrée pour réformer les structures scolaires individuelles qui est appliquée dans dix écoles aux États-Unis d'Amérique. Ils indiquent que les politiques d'inclusion échouent souvent parce qu'elles mettent trop l'accent sur la classe ordinaire comme unité de lieu des pratiques intégratrices. Ils estiment, et je suis d'accord avec eux, que l'unité d'analyse doit être déplacée de la classe vers l'école. Ils décrivent leur modèle au moyen de six principes que je résume ici :

1. L'éducation ordinaire guide tout l'apprentissage des étudiants. Tout l'apprentissage des étudiants est aligné sur les normes de l'éducation ordinaire ;
2. Toutes les ressources de l'école sont configurées pour bénéficier à tous les étudiants. Tous les étudiants sont inclus dans toutes les activités ;
3. L'école aborde sans détours le développement social et la citoyenneté ;
4. Les écoles sont des systèmes organisés de manière démocratique, à base factuelle et qui s'efforcent de régler les problèmes ;
5. Les frontières des écoles sont ouvertes aux familles et aux communautés ;
6. Les écoles jouissent d'un soutien systémique pour entreprendre un vaste effort de changement des systèmes.

C'est là une liste impressionnante, car elle intègre des principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique ainsi que de l'inclusion. Néanmoins, pour vraiment parvenir au type de citoyenneté multidimensionnelle que nous avons décrit, il y manque un principe qui concerne le contenu du curriculum. Si les normes de l'éducation ordinaire n'incluent pas une attention au contenu curriculaire et à la pédagogie faisant appel à la délibération sur les questions éthiques essentielles de l'époque, cette école ne pourra pleinement réaliser le modèle multidimensionnel de l'éducation à la citoyenneté. De plus, l'école devrait s'engager en faveur du développement professionnel des enseignants à l'appui d'un curriculum et d'une pédagogie de ce type. Sans enseignants comme modèles incarnant ce vers quoi les étudiants doivent tendre, il sera difficile, voire impossible, d'atteindre le type de résultats de l'éducation à la citoyenneté qui sont décrits ici.

## Conclusion

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'inclusion partagent une éthique et un langage fondés sur les préoccupations en matière de droits de l'homme, de justice sociale et un sentiment de communauté. Toutes les deux souhaitent instaurer des relations démocratiques. Mais il est juste d'affirmer que pendant longtemps, les spécialistes de l'éducation à la citoyenneté et les militants de l'inclusion se sont parlé sans s'écouter, ou qu'ils n'ont pas communiqué ni articulé leurs arguments. À mon sens, les deux communautés de discours sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'inclusion doivent s'engager dans un dialogue plus étroit et surmonter ce qu'Artiles (2003) appelle des « silences troublants » dans leurs discours respectifs et entre ceux-ci. À cet égard, nous devons rompre les silences en faisant apparaître les suppositions sur la différence qui divisent nos programmes pour satisfaire les besoins éducatifs d'étudiants historiquement marginalisés.

Cet essai représente une modeste tentative de traiter ce problème en montrant comment les éducateurs à la citoyenneté et les défenseurs de l'inclusion peuvent partager un même programme et tendre vers des écoles socialement justes dans un contexte démocratique. En même temps, j'ai soulevé la question de savoir si les normes contenues dans le tissu éducatif de l'école sont véritablement propres à promouvoir une plus grande égalité sociale. Car les enjeux sont de taille. Si nous ne pratiquons pas une forme d'éducation à la citoyenneté multidimensionnelle et/ou des droits pédagogiques démocratiques qui mettent l'accent sur la justice et l'égalité sociale, nous risquons de voir se dessiner un monde peuplé d'individus économiquement développés et techniquement compétents, mais qui ont perdu, ou n'ont jamais acquis, la capacité d'être des citoyens capables de raisonner de façon transculturelle, de faire preuve de sens critique, de coopérer sur des problèmes avec des individus très différents d'eux-mêmes, et de célébrer l'humanité et la diversité de ses communautés multiples.

## Références

- Allan, J. 2003. Social inclusion [L'inclusion sociale]. *Policy futures in education*, vol. 1, n° 4, p. 622-625.
- Arnot, M. 2003. Interview [Entretien]. Récupéré le 16 novembre 2003 de : [www.vgc.umu.se/conference/index.php?folder=questions&page=arnot](http://www.vgc.umu.se/conference/index.php?folder=questions&page=arnot)
- Artiles, A. 2003. Special education's changing identity : paradoxes and dilemmas in views of culture and space [L'identité changeante de l'éducation spéciale : paradoxes et dilemmes dans les idées sur la culture et l'espace]. *Harvard educational review*, vol. 73, n° 2, p. 164-201.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity* [Pédagogie, contrôle symbolique et identité]. Londres : Taylor & Francis.
- Bickmore, K. 1993. Learning inclusion/inclusion in learning : citizenship education for a pluralistic society [Inclusion dans l'apprentissage : l'éducation à la citoyenneté pour une société pluraliste]. *Theory and research in social education*, vol. 21, n° 4, p. 341-384.

- Cogan, J.; Derricott, R. 2000. *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century : an international perspective on education* [La citoyenneté pour le XXI<sup>e</sup> siècle : perspective internationale de l'éducation]. Rev. éd., Londres : Kogan Page.
- Cogan, J.; Grossman, D.; Liu, M. 2000. Citizenship : the democratic imagination in a global/local context [La citoyenneté : imagination démocratique dans un contexte mondial/local]. *Social education*, vol. 64, n° 1, p. 48-52.
- Doyle, L. 2003. *Inclusion : the unifying thread for fragmented metaphors* [Inclusion : le fil qui unit des métaphores fragmentées]. (Document présenté à la Réunion annuelle de American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 21-25 avril 2003.) (ERIC No. 480183.)
- Fisher, A.-C. 2007. Creating a discourse of difference [Créer un discours de la différence]. *Education, citizenship, and social justice*, vol. 2, n° 2, p. 159-192.
- Goodlad, J. 2001. « Convergence » [Convergence]. Dans : Soder, R.; Goodlad, J; McMannon, T. (dir. publ.). *Developing democratic character in the young*, p. 1-25. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Gutman, A. 2004. « Unity and diversity in democratic multicultural education : creative and destructive tensions » [Unité et diversité dans l'éducation multiculturelle démocratique : tensions créatrices et destructrices]. Dans : Banks, J. (dir. publ.). *Diversity and citizenship education : global perspectives*, p. 71-98. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Hawkins, J. 2007. « The intractable dominant educational paradigm » [L'insurmontable paradigme éducatif dominant]. Dans : Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (dir. publ.). *Changing education : leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*, p. 137-162. Hong Kong : Comparative Education Research Centre, Université de Hong Kong.
- Heung, V; Grossman, D. 2007. « Inclusive education as a strategy for achieving education for all » [L'éducation pour l'inclusion comme stratégie pour parvenir à l'éducation pour tous.]. Dans : Baker, D.; Wiseman, A. (dir. publ.). *Education for all : global promises, national challenges*, p. 155-180. Oxford, Royaume-Uni : Elsevier.
- Hogan, D. 1997. « The logic of protection : citizenship, justice and political community » [La logique de la protection : citoyenneté, justice et communauté politique]. Dans : Kennedy, K. (dir. publ.). *Citizenship education and the modern state*, p. 27-53. Londres : Falmer.
- Okiihiro, G. 1994. *Margins and mainstream : Asians in American history and culture* [Marges et courant principal : les asiatiques dans l'histoire et la culture américaine]. Seattle, Washington : University of Washington Press.
- OCDE/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 2001. *Quel avenir pour l'école ? Analyse des politiques d'éducation, 2001 : éducation et compétences*, p. 119-141. Paris : OCDE-CERI.
- Osler, A.; Starkey, H. 2005. *Changing citizenship : democracy and inclusion in education* [Changer la citoyenneté : démocratie et inclusion dans l'éducation]. New York, NY : Open University Press.
- Parker, W. 1996. « Advanced » ideas about democracy : toward a pluralist conception of citizen education [Idées « avancées » sur la démocratie : vers une conception pluraliste de l'éducation du citoyen]. *Teachers College record*, vol. 98, n° 1, p. 105-125.
- Parker, W. 2003. *Teaching democracy : unity and diversity in public life* [Enseigner la démocratie : unité et diversité dans la vie publique]. New York, NY : Teachers College Press.
- Rizvi, F. 2007. « Rethinking educational aims in an era of globalization » [Repenser les objectifs de l'éducation à une époque de mondialisation]. Dans : Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (dir. publ.). *Changing education : leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific* [Changer l'éducation : leadership, innovation et développement dans une région de l'Asie et du Pacifique qui se mondialise], p. 63-92. Hong Kong : Comparative Education Research Centre, Université de Hong Kong.
- Sailor, W.; Roger, B. 2005. Rethinking inclusion : schoolwide applications [Repenser l'inclusion : applications à tout l'école]. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 7, p. 503-510.

- Saloojee, A. 2003. *Social inclusion, anti-racism and democratic citizenship* [Inclusion sociale, antiracisme et citoyenneté démocratique]. Toronto, Canada : The Laidlaw Foundation. Récupéré de : <[www.atkinsonfoundation.ca/publications/saloojee.pdf](http://www.atkinsonfoundation.ca/publications/saloojee.pdf)>
- Sommet mondial pour le développement social. 1995. *Déclaration de Copenhague sur le développement social et Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social*. Consulté le 15 février 2008 sur le site : <[www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html](http://www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html)>
- Tye, B. 2000. *Hard truths : uncovering the deep structure of schooling* [Dures vérités : découvrir la structure profonde de la scolarisation]. New York, NY : Teachers College Press.
- Wasson, W.; Boyles, D. 1998. A democratic phenomenon : emerging adolescent programs in Montessori Schools [Un phénomène démocratique : programmes émergents pour adolescents dans les écoles Montessori]. *Philosophy of Education Society yearbook*. Récupéré le 14 février 2008 de : <[www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wasson\\_boyles.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wasson_boyles.html)>
- Westheimer, J.; Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy [Quel type de citoyen ? Les politiques de l'éducation pour la démocratie]. *American educational research journal*, vol. 41, n° 2, p. 237-269.
- Wisconsin Education Association Council. 2007. *Special education inclusion* [Inclusion dans l'éducation spéciale]. Récupéré le 15 février 2008 de : <[www.weac.org/resource/june96/speced.htm](http://www.weac.org/resource/june96/speced.htm)>
- Young, I. 1998. « Polity and group difference : a critique of the ideal of universal citizenship » [Vie politique et différence entre groupes : une critique de l'idéal de la citoyenneté universelle]. Dans : Shafir, G. (dir. publ.). *The citizenship debates : a reader*, p. 262-290. Minneapolis, Minnesota : University of Minnesota Press.

## Note biographique de l'auteur

**David L. Grossman (États-Unis d'Amérique).** Actuellement Associé principal adjoint du Programme d'éducation, East-West Center, Honolulu, Hawaii. Ancien doyen de la Faculté des langues, des arts et des sciences, et codirecteur du Centre d'éducation à la citoyenneté à l'Institut d'éducation de Hong Kong. Il a auparavant dirigé le Programme de l'Université de Stanford sur l'éducation internationale et transculturelle (SPICE). Ses intérêts de recherche comprennent l'éducation à la citoyenneté, l'éducation internationale et comparée ainsi que la formation des enseignants. Au nombre de ses récentes publications figurent deux livres dont il a dirigé conjointement la publication : *Social education in Asia* (avec Joe Lo), et *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* (avec Wing On Lee et Kerry Kennedy).

## Réviser le modèle : un défi pour parvenir à l'inclusion

**Inés Aguerrondo**

**Résumé.** Parallèlement à la question de l'inclusion comprise comme l'intégration dans le système éducatif, il existe aussi l'inclusion qui signifie l'intégration de connaissances, deux processus qui allaient de pair dans un premier temps mais qui, à mesure de l'élargissement du système éducatif, ont commencé à se différencier. Si l'ensemble de la population a relevé son niveau d'instruction, même les secteurs les plus défavorisés, ces efforts n'ont obtenu que peu de résultats. Il semble que le processus ait atteint un plafond, en raison de mécanismes de marginalisation éducative si structurels qu'ils se redéfinissent au fil du temps. Le système éducatif a perdu son « sens » parce qu'un nouveau récit est nécessaire depuis le développement de la société de l'information et de la communication, qui entraîne une nouvelle définition de la connaissance, différente de ses origines. Le concept d'« inclusion » doit être une idée forte soutenue pour parvenir à une société plus juste et démocratique. Il faut pour cela développer plusieurs points de vue ou dimensions essentielles pour parler d'éducation pour l'inclusion : la perspective politique et idéologique (c'est-à-dire développer l'idéal de justice et de démocratie dans le cadre de l'éducation comme un droit) ; la perspective épistémologique (ce qui signifie appuyer la nouvelle proposition éducative dans les toutes nouvelles évolutions de la théorie de la complexité) ; la perspective pédagogique (ce qui suppose d'adopter les progrès des nouvelles sciences de l'apprentissage pour mettre au point une nouvelle « technologie de production de l'éducation » (didactique) qui garantisse la capacité de penser de tous) et la perspective institutionnelle (qui oblige à réviser l'idée de « système scolaire » et englober d'autres espaces institutionnels comprenant l'ensemble de la société comme « cadres d'apprentissage » possibles).

**Mots clés :** inclusion sociale • éducation pour l'inclusion • réforme de l'éducation • cadre de l'apprentissage

Qu'est-il possible de faire afin de remettre dans le jeu social ces populations invalidées par la conjoncture, et pour mettre fin à une hémorragie de désaffiliation qui risque de laisser exsangue tout le corps social ?

Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, 1999

---

Langue originale : espagnol

---

Inés Aguerrondo  
Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentine  
Courriel : inesague@fibertel.ar



## La vocation universaliste de l'éducation publique

Loin d'être des phénomènes naturels, l'école et les systèmes scolaires sont des institutions sociales qui se sont développées à un moment donné de l'histoire pour répondre à des besoins concrets. Dans le cadre de l'apparition de la modernité, on a créé les systèmes scolaires avec la fonction d'élargir une cosmologie séculaire dans la population, qui serait compatible avec le développement d'une société de plus en plus fondée sur les principes rationnels de la science. Ces systèmes ont aussi servi à redistribuer les richesses dans un monde qui donnait de plus en plus d'importance à des conditions comme les compétences rationnelles et la discipline de la main-d'œuvre. Dans les pays aujourd'hui développés, il s'agissait de répondre à de véritables besoins. Ainsi que le dit Archer, qui compare l'apparition du système scolaire en Angleterre, au Danemark, en France et en Russie, « dans aucun d'eux, l'émergence initiale du système éducatif n'a été le résultat d'une domination étrangère ou d'une redistribution territoriale... [Par conséquent] leurs différentes formes d'éducation nationale se sont développées pour réagir à des pressions internes, et non à une imposition externe. » (Archer, 1984, p. 42)

Même si cela est rarement reconnu explicitement, la question de l'inclusion est présente depuis l'avènement de ces systèmes scolaires. L'éducation publique est l'une des institutions qui ont grandi comme une partie des besoins sociaux appartenant à ce que l'on appelait la Question sociale pendant la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, et l'éducation est devenue le thème de débats et de discussions, non depuis le début, mais certainement après le règlement des problèmes les plus urgents. Le contexte de l'apparition des systèmes scolaires était bien loin d'être pacifique. Depuis le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, il est apparu clairement que le nouveau processus d'industrialisation, qui déplaçait beaucoup de populations des campagnes vers la ville, créait des problèmes pour les nombreux individus qui ne s'inséraient pas dans le nouveau système économique. La révolution industrielle, la croissance démographique et les fréquentes crises économiques ont augmenté considérablement la mendicité, ce qui a nettement majoré les coûts du système d'aide légale en vigueur<sup>1</sup>. Mais, depuis le début, des stratégies ont aussi été mises en place pour pallier ces problèmes, comme l'adoption de nombreuses lois qui ont supposé d'importants progrès sociaux<sup>2</sup>.

Cette époque est marquée par une profonde transformation de la perception sociale de la pauvreté. Non seulement les interprétations médiévales qui considéraient la pauvreté, et la richesse, comme le résultat de la volonté divine perdent définitivement leur validité, mais avec le progrès de l'industrialisation, les

1. À titre d'exemple, pendant la période qui va de la bataille de Waterloo à 1834 (abrogation de la « Loi sur les pauvres » [*Poor Law Amendment Act*]), l'Angleterre et le Pays de Galles ont dépensé en œuvres de bienfaisance près de 80 % du produit des impôts locaux (Gordon, 1995).

2. En Angleterre, création des municipalités (Loi sur les municipalités, 1833), abolition de l'esclavage, création d'une éducation étatique et les lois sur les fabriques de 1833. En 1834, adoption de la Loi sur les pauvres ou *New Poor Law*.

travailleurs se distinguent radicalement des pauvres. Les nouveaux pauvres de la société industrielle n'ont pas grand-chose de commun avec les pauvres traditionnels qui, vivant en milieu rural, pouvaient maintenir des liens affectifs et demeurer intégrés dans leur environnement grâce aux relations familiales. Dans le nouveau contexte, le pauvre était exclu de la société, et la Loi sur les pauvres a créé des maisons de travail qui étaient en réalité des maisons d'exclusion. De fait, le sens actuel du mot indigence, ainsi que la dichotomie entre les pauvres (travailleurs) et les indigents, prend son origine dans la pensée sociale de l'époque<sup>3</sup>.

L'exclusion est donc un problème qui existe objectivement depuis le début des systèmes scolaires alors que l'inclusion est une question problématique qui est inséparable de leur avènement. Avec l'apparition de l'école, les dispositifs traditionnels utilisés pour enseigner, comme l'exemplification, l'utilisation de récompenses et de punitions, la mémorisation, la manipulation, les jeux, les mythes, les légendes et l'observation font désormais partie d'un processus systématique, délibéré et spécialisé, centré sur l'enseignement (Brunner, 2000). Dans un contexte social où les différences s'accroissent, l'école publique a été créée pour le secteur social dont l'État devait se charger et sa vocation universaliste a été en fait limitée par l'interprétation étroite donnée à cette idée par la société.

En tout cas, les systèmes scolaires se sont développés dans un contexte de croissance continue et ils ont progressé régulièrement en montrant leur potentiel. Dans les pays développés, ils ont joué un rôle important pendant ces deux siècles d'expansion en cela qu'ils se sont élargis en permanence en ce qui concerne les groupes d'âge desservis, les groupes sociaux couverts, les connaissances enseignées, les années de scolarité rendues obligatoires. Dans d'autres régions, comme en Amérique latine, il n'y a pas eu véritablement d'émergence et de développement des systèmes scolaires. Ils ont été organisés après l'émancipation coloniale, notamment pour lier l'économie latino-américaine avec les marchés internationaux. Ils ont représenté un instrument important pour l'homogénéisation de la population et la constitution d'États-nations (Weinberg, 1984). Depuis leurs débuts, ils ont émulé le modèle original, en suivant les changements et les progrès des pays développés.

C'est ainsi qu'en Amérique latine, ce processus ne s'est pas non plus arrêté et son développement a été soutenu. Dans ce sens, les dernières décennies du xx<sup>e</sup> siècle revêtent une grande importance (Schiefelbein y Tedesco, 1995). Aujourd'hui encore, « en Amérique latine et aux Caraïbes, un progrès important s'est produit dans l'élargissement de la scolarité obligatoire, qui oscille entre 9 et 12 ans dans bon nombre de pays, englobant dans de nombreux cas l'enseignement secondaire du premier cycle. » (Blanco, 2007, p. 2) Mais les différences demeurent : « pourtant, l'accès à ce niveau éducatif est encore faible dans certains pays, particulièrement dans le cas des étudiants issus de milieux plus défavorisés. » (Blanco, 2007, p. 2)

---

3. Bentham affirme en 1796 : « La pauvreté est l'état dans lequel se trouve toute personne qui, pour obtenir sa subsistance, est obligée de recourir au travail. L'indigence est l'état dans lequel se trouve toute personne qui, étant dépourvue de toute propriété [...] est en même temps incapable soit de travailler, soit, même en travaillant, de se procurer les biens dont elle a besoin pour se sustenter. » (Himmelfarb, 1988, p. 96-99).

## Les deux visages de l'inclusion

Il s'agit sans aucun doute d'un aspect très important de l'inclusion, mais ce n'est pas le seul. Parallèlement à la question de l'inclusion comprise comme l'intégration dans le système éducatif, il existe aussi l'inclusion qui signifie l'intégration de connaissances. Ces deux processus, qui allaient de pair dans un premier temps, ont commencé à se différencier au fur et à mesure de l'expansion du système éducatif et de la scolarisation massive. Compte tenu de la transmission culturelle que suppose l'éducation et de sa relation intrinsèque avec le processus de socialisation, le processus éducatif peut être défini comme une forme de coproduction entre l'appareil de l'État et la famille. Néanmoins, la stratégie homogénéisatrice de l'État, traitée et influencée par les conditions sociales et culturelles de la famille, produit des effets de différenciation.

Si l'inclusion signifie en dernier ressort que chacun recevra la part d'instruction qui lui revient, tant en quantité qu'en qualité, conformément au principe de l'équité, les différences sont encore très marquées et elles sont quantifiées par les résultats des adolescents latino-américains à l'enquête PISA. D'après les résultats de la plus récente enquête, la Finlande occupe la première place dans l'évaluation, avec 563 points. Elle est suivie du Canada, du Japon, de la Nouvelle-Zélande, de Hong Kong (région administrative spéciale de Chine), du Taipei chinois et de l'Estonie, trois de ces pays seulement faisant partie de l'OCDE. La moyenne des pays de l'OCDE était de 500 points. Des six niveaux de difficulté que possède l'enquête, 1,3 % des élèves appartenant aux pays de l'OCDE ont résolu correctement les questions les plus difficiles (niveau 6), alors qu'en Nouvelle-Zélande et en Finlande, 3,9 % des étudiants sont parvenus à ce niveau. Parmi les pays d'Amérique latine qui ont participé à cette évaluation, le Chili a obtenu le meilleur classement, se situant à la quarantième place, suivi de l'Uruguay (quarante-troisième), du Mexique (quarante-neuvième) et de l'Argentine (cinquante et unième). Il est important de signaler que ces modestes résultats reflètent les inégalités qui caractérisent notre région, puisque le programme PISA évalue également l'existence d'un accès équitable aux possibilités d'apprentissage, qui est le talon d'Achille de l'Amérique latine.

La tension entre la ségrégation et l'inclusion est présente dans tous les pays du monde, et elle est particulièrement critique en Amérique latine qui se caractérise par de profondes inégalités dans la répartition des ressources matérielles et symboliques et par une fracture sociale et culturelle. L'exclusion dans l'éducation touche non seulement ceux qui ne sont jamais allés à l'école, ou en ont été expulsés rapidement, mais aussi ceux qui sont scolarisés, mais qui souffrent de discrimination, ou de ségrégation en raison de leur origine sociale et culturelle, leur sexe, ou leur niveau de résultats et aussi ceux qui ne parviennent pas à apprendre parce qu'ils fréquentent des écoles de qualité très médiocre. L'exclusion éducative est donc un phénomène de grande ampleur qui mérite un examen approfondi des facteurs qui la produisent, qu'ils soient internes ou externes aux systèmes éducatifs, et joint au développement de politiques complètes qui abordent le problème de manière intégrale. (Blanco, 2007, p. 2)

## Les mécanismes de l'exclusion dans le domaine de l'éducation

Par conséquent, l'exclusion éducative ne se définit pas aujourd'hui seulement par le fait d'être scolarisé ou non. L'exclusion, c'est se voir refuser l'occasion de développer les processus de pensée qui permettent à un individu de comprendre, de vivre en société et de se développer dans un monde complexe. Cela veut dire qu'aujourd'hui, inclure requiert non seulement d'offrir des places à l'école, mais aussi de garantir, à tous les élèves, la possibilité d'un apprentissage utile.

Même si l'on reconnaît que les systèmes scolaires sont nés avec une vocation universelle, en raison du rôle politique qu'a joué l'éducation à ce moment historique dans la formation des États et compte tenu de la nécessité d'un niveau supérieur d'éducation pour tous afin de satisfaire le modèle productif né de l'industrialisation, deux raisons expliquent pourquoi il a été difficile d'atteindre cet objectif. En premier lieu, comme nous l'avons déjà dit, il y a eu une interférence culturelle puisque, au moment où ces systèmes ont été organisés, la notion d'universalité ne signifiait pas strictement *pour tous*, mais elle laissait de côté les groupes qui n'étaient pas considérés comme des citoyens (qui, eux, avaient du travail). En deuxième lieu, leur « technologie de base de production » (le procédé institué pour obtenir le résultat souhaité, c'est-à-dire l'enseignement) a été définie à partir des caractéristiques des sujets auxquels elle était destinée : les enfants et les jeunes de la classe moyenne, dans un environnement social avec des caractéristiques similaires.

Ainsi, ces deux éléments sont devenus des facteurs structurels qui ont abouti à l'exclusion, c'est-à-dire à l'aggravation de la pauvreté, depuis le système éducatif et ils ont donné lieu à des phénomènes qui ont créé de véritables mécanismes de marginalisation sociale propres aux systèmes scolaires, surtout dans les sociétés où les facteurs économiques ont imposé des choix en réponse aux exigences de différents groupes sociaux souhaitant entrer dans le système scolaire. De nos jours, il existe encore trois types de marginalisation éducative (Braslavsky, 1985), qui sont si structurels qu'ils sont capables de se redéfinir au fil du temps :

- Le premier est la *marginalisation par exclusion totale*, c'est-à-dire la non-entrée dans le système éducatif, dont le résultat est l'exclusion totale de l'accès au savoir élaboré, en particulier la capacité de lire et d'écrire et la maîtrise du calcul. Alors même qu'elle est presque totalement vaincue dans beaucoup de pays en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, elle se redéfinit aujourd'hui car ce niveau d'enseignement ne suffit plus pour l'intégration véritable dans le monde du travail et il est nécessaire que toute la population termine l'enseignement de base (en achevant le secondaire)<sup>4</sup>. De plus, cette forme de marginalisation demeure présente, même dans les pays les plus développés, dans l'exclusion de la plus récente alphabétisation, l'informatique ;

---

4. Dans les sociétés plus développées, l'objectif actuel est de scolariser davantage d'élèves non plus dans l'école secondaire, mais bien dans l'enseignement supérieur.

- Un deuxième mécanisme est la *marginalisation par exclusion précoce*, c'est-à-dire l'expulsion du système éducatif formel avant la consolidation des compétences de base<sup>5</sup>. Ce mécanisme d'expulsion a pris la forme de chemins parallèles : les enfants et les jeunes qui en sont les victimes ne sortent pas du système, mais ils sont exclus du courant principal, de la filière la plus prestigieuse. Les adolescents expulsés de l'école secondaire s'inscrivent dans beaucoup de cours du soir, habituellement de qualité inférieure. Les enfants des secteurs populaires remplissent les bancs des écoles du système d'éducation spéciale, dans la modalité la plus fréquente, destinée aux élèves avec « des problèmes mentaux légers »<sup>6</sup> ;
- Enfin, nous avons la *marginalisation par inclusion*, c'est-à-dire la segmentation du service éducatif en circuits de qualité différente qui suppose, pour certains secteurs sociaux, la permanence dans le système scolaire sans garantir d'accès aux compétences souhaitées. L'Amérique latine est la région du monde qui connaît les plus forts taux de redoublement scolaire, ce qui montre que ce mécanisme est présent dans la région. Mais, aujourd'hui, il se redéfinit car, en plus du processus classique et connu de redoublement, qui provoque des retards dans la scolarité, même quand un élève achève un niveau éducatif et obtient un diplôme officiel, cela ne signifie pas forcément qu'il aura acquis les connaissances correspondantes, ce qui crée des circuits de qualité différente dans le système scolaire. Ces circuits existent aussi bien dans les pays, entre différents segments de la population, qu'entre groupes de pays et de régions du monde, comme le montrent les épreuves internationales sur les résultats de l'apprentissage.

C'est ainsi que, parallèlement à l'expansion de la scolarisation, on a assisté à un phénomène de différenciation, c'est-à-dire que le mode même d'expansion de l'éducation latino-américaine s'est singularisé, dans un véritable processus d'*expansion différenciatrice*. L'« éducation pour tous » a fini par signifier une « éducation *différente* pour tous » et les preuves ne manquent pas dans la région qui montrent les différences en termes de niveau d'éducation atteint par rapport à la situation de pauvreté de la part de différents groupes. (Aguerrondo, 1993)

Ces mécanismes de marginalisation sociale acquièrent aujourd'hui une grande importance face à la « société de la connaissance » puisque les aptitudes et les compétences qui sont acquises comme produits du passage dans le système éducatif sont toujours plus stratégiques. Chacun montre une présence relative différente dans les divers secteurs sociaux de la société. Les tendances expulsives qui dominent exigent que l'éducation joue un rôle intégrateur, dans une certaine

---

5. Cette marginalisation porte habituellement le nom d'*abandon*. Il est intéressant de noter que ce vocable n'a jusqu'à présent pas été remis en question. Il aurait dû l'être puisqu'il suppose que la culpabilité de n'avoir pas été instruit revient à l'élève (qui abandonne) ou à sa famille (qui le fait « abandonner »), masquant de cette manière l'expulsion comme cause structurelle du problème.

6. Cette « étiquette » est en réalité une manière de faire peser sur les secteurs les plus pauvres l'incapacité du système scolaire de développer des technologies d'enseignement appropriées pour eux.

mesure similaire à celui qu'elle a joué à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Il ne faut pas oublier que l'accès à l'éducation publique a été l'un des éléments qui ont permis aux secteurs qui militaient à cette époque en faveur de l'intégration sociale dans beaucoup de pays de remettre en question les systèmes politiques conservateurs et de les renverser. Aujourd'hui encore, l'éducation peut devenir un instrument qui aide les individus à construire une société plus intégrée, plus juste et plus démocratique.

### **Les échecs de l'éducation pour l'inclusion**

L'une des caractéristiques de la formation du système capitaliste a été l'apparition des systèmes scolaires. Même quand l'objectif était une « éducation commune » (pour toute la population), l'un des rôles les plus importants de l'école était lié à la mobilité sociale, ce qui suppose un mécanisme de sélection sociale. Les réflexions de la sociologie critique ont clairement montré que les systèmes éducatifs occidentaux, apparus à l'époque moderne, ont été organisés pour la reproduction, c'est-à-dire pour l'exclusion. En Amérique latine, l'émergence des systèmes scolaires à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> a accompagné la formation des États-nations. C'était un instrument des gouvernements pour favoriser l'intégration de groupes autochtones et immigrants et pour façonner les classes sociales.

Au XX<sup>e</sup> siècle, à partir des années 30 et 40, la réalité de l'abandon des études et du redoublement a commencé à montrer clairement que le mécanisme de sélection sociale produisait en parallèle un phénomène de l'exclusion exprimé dans des taux élevés d'abandon et de redoublement, et qu'il touchait particulièrement les secteurs les plus modestes de la société. Depuis lors, la région a appliqué plusieurs stratégies pour résoudre le problème de l'exclusion. Chacune d'entre elles était assortie d'un discours d'appui qui partait d'un diagnostic servant à légitimer les mesures.

Première stratégie : l'assistancialisme (années 40 et 50)

La première stratégie définie par les systèmes éducatifs pour faire face à l'exclusion était fondée sur le discours de l'éducation commune universelle. L'échec des secteurs les plus pauvres était expliqué par leur manque de ressources, c'est-à-dire par leurs différences en comparaison avec les classes moyennes. La solution a été de « les rendre plus égaux », en les dotant des ressources matérielles nécessaires pour les rendre « éducatifs ». On pensait y parvenir avec les cantines scolaires (pour améliorer le statut nutritionnel), les consultations médicales et dentaires (pour améliorer la santé), la distribution de vêtements, depuis les tabliers jusqu'aux pantoufles, et de fournitures (pour améliorer les conditions matérielles) et les pensionnats (dans les zones rurales ou pour les enfants privés de famille), dans le cadre d'une stratégie d'assistance soutenant la scolarité. L'unité d'assistance est l'élève individuel. Le diagnostic ne remettait pas en cause le système éducatif ni la proposition pédagogique, et ne suggérait donc pas de changements à cet égard.

## Deuxième stratégie : le psychopédagogisme (années 60 et 70)

Dans les décennies suivantes, le même discours relatif à la nécessité d'universaliser l'éducation commune produit une autre proposition pour surmonter l'exclusion. Les mesures d'assistance n'ont pas résolu les problèmes d'abandon scolaire et de redoublement et s'y ajoute le faible apprentissage chez les élèves des classes populaires. L'apparition des « sciences de l'éducation », qui marque le progrès de la psychologie et de la psychopédagogie dans le domaine éducatif, fournit les éléments pour centrer l'attention sur un autre aspect de l'apprenant et expliquer ainsi l'échec du système scolaire. Les « problèmes d'apprentissage », l'« hyperkinésie » et le « déficit d'attention » sont les nouvelles explications de l'échec scolaire. La réponse est l'apparition de degrés de nivellement, d'enseignants stimulants, de psychologues et de cabinets psychopédagogiques dans les écoles et les académies scolaires. Mais la « faute » de l'échec scolaire retombe à nouveau sur l'élève puisque ces stratégies n'ont pas pour but d'enseigner aux maîtres à modifier leur enseignement, mais que leur fonction est de détecter et de diagnostiquer les « élèves à problèmes » et les diriger vers des écoles spéciales ou de leur prescrire des séances chez un psychologue ou un psychopédagogue<sup>7</sup>.

Il convient de signaler que cette réponse se juxtapose à la précédente stratégie, c'est-à-dire qu'elle n'annule pas la précédente, qui reste en vigueur. Les mesures d'assistance (cantines, bourses, etc.) sont maintenues et on y ajoute des mesures psychopédagogiques. À nouveau, l'unité d'assistance est l'élève individuel. Le système éducatif n'est pas remis en question, pas plus que la proposition pédagogique, qui n'est pas changée et n'est pas non plus enrichie ni diversifiée.

## Troisième stratégie : les politiques compensatoires (années 80 et 90)

La mondialisation et les progrès dans la compréhension politique des problèmes éducatifs obligent à poser un nouveau regard sur l'exclusion. Pendant cette période, la région prend conscience de l'importance de la connaissance (c'est-à-dire de l'éducation) pour la croissance et la compétitivité (CEPAL-UNESCO, 1992). La politique pour résoudre l'exclusion dépasse donc désormais le domaine de la pédagogie. Il existe des preuves évidentes de la fragmentation causée par les circuits de différente qualité pour différentes populations, et de leurs effets sur l'ensemble de la société.

Le discours prédominant se centre maintenant sur un ensemble de « concepts vedettes » incontestés parmi lesquels se dégage l'idée-force de « qualité couplée à l'équité ». Cette évolution, jointe aux nouvelles connaissances sur la gestion et l'organisation, et à la centralité que prend l'école comme institution, crée pour la première fois une réponse du système éducatif, même si elle est davantage centrée sur le niveau institutionnel que sur la pédagogie. L'école est la nouvelle unité de

---

7. C'est de cette époque que date la croissance des écoles pour enfants avec « retard mental léger » dans le système d'éducation différentielle.

changement et la nouvelle unité de règlement des problèmes du système. La réponse est constituée par les politiques compensatoires qui, si elles sont centrées sur l'école, n'ignorent pas l'importance de l'enseignant et incluent comme partie de leur stratégie des projets d'aide au corps enseignant concerné.

Les cantines scolaires et les cabinets psychopédagogiques sont encore en usage, mais pour la première fois, on remet en question la structure institutionnelle et l'approche de l'enseignement. Une part importante des stratégies de compensation s'occupe de mettre à la portée des enseignants les outils professionnels adaptés pour pratiquer l'enseignement avec succès, même si cela ne va pas jusqu'à repenser le système comme un tout. De plus, ces stratégies de politique semblent accepter la logique imposée par la dynamique du système éducatif qui a créé des circuits différenciés de segmentation. Compenser consiste à contrecarrer ces circuits « en donnant plus à ceux qui ont moins ». Il est rare que l'idée de donner quelque chose de « différent » à celui qui est différent soit comprise.

#### Quatrième stratégie : l'inclusion

Aujourd'hui tout le monde est conscient du fait que le mode et les circonstances de l'expansion de l'éducation ont eu des aspects positifs et des conséquences négatives. D'une part, cette expansion a favorisé l'intégration sociale, mais, d'autre part, ses caractéristiques ont entraîné une différenciation sociale qui est à la base du processus connu de fracture des systèmes scolaires actuels.

À notre avis, la relation entre éducation et exclusion/inclusion peut être abordée depuis deux perspectives. La première est rétrospective, en cela qu'elle explique les réponses suscitées au siècle dernier : l'équité veut dire donner à tous la même chose ce qui, dans le cas de l'éducation, revient à garantir « l'égalité des chances » en matière d'accès à l'école. La seconde, la perspective prospective, suppose que l'équité consiste à donner à chacun selon ses besoins, c'est-à-dire donner différemment (et probablement plus) à ceux qui sont différents (et qui ont probablement moins).

Cette seconde perspective exige de regarder l'avenir avec un autre regard. Comme il s'agit d'un problème inhérent aux systèmes scolaires, seul un changement de modèle qui révisera les fondements structurant l'éducation permettra de surmonter la question de l'exclusion. Il est vain de penser le résoudre avec l'ancien système. Le meilleur exemple en est l'éducation pour tous (EPT) : en dépit des efforts, les échéances pour atteindre les objectifs sont repoussées. On élargit peut-être la scolarisation, mais pas l'inclusion, comprise comme l'acquisition des compétences pour la société de la connaissance.



## **Les maigres résultats des dernières décennies**

Près de trois siècles après la création des systèmes scolaires, il y a de toute évidence des signes positifs : l'ensemble de la population a augmenté son niveau d'instruction, même les secteurs les plus défavorisés, dans des proportions remarquables. La progression a été constante, comme on l'observe en comparant les niveaux d'éducation obtenus par divers groupes d'âge appartenant aux différents secteurs.

Mais il est également vrai que, particulièrement ces dernières décennies, les efforts entrepris ont produit peu de résultats. Il semble que le processus soit arrivé à un plafond. Le Projet principal d'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes (UNESCO/OREALC, 1980-2000) a contribué à des activités régionales substantielles pour élargir la couverture des systèmes éducatifs, réduire l'analphabétisme et introduire des réformes afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Mais

si l'histoire et l'expérience servent à quelque chose, il faudrait rappeler que pendant ses vingt années d'existence, le Projet principal d'éducation (1980-2000) n'a pas atteint son but, qui était d'« éradiquer l'analphabétisme » avant l'an 2000, et que la première décennie de l'éducation pour tous (1990-2000) qui a diminué cet objectif de moitié, n'a pourtant pas non plus réussi à l'atteindre. Les progrès de l'EPT pendant ce délai supplémentaire de quinze ans (2000-2015) ne sont guère encourageants. (Torres, 2007, p. 8)

Comme nous le savons, le mouvement de l'EPT a été lancé au cours de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990, quand des représentants de la communauté internationale ont décidé d'universaliser l'enseignement primaire et de réduire massivement l'analphabétisme d'ici à la fin de cette décennie. Dix ans après, beaucoup de pays étaient encore loin d'atteindre ce but. La communauté internationale s'est donné à nouveau rendez-vous à Dakar (Sénégal) et elle est s'est engagée à atteindre l'éducation pour tous d'ici à 2015. Compte tenu des maigres résultats en juin 2002, la Banque mondiale a invité 23 pays à se joindre à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (Initiative Fast-Track) pour les aider à atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Ces tentatives, certes intéressantes et prometteuses, pêchent par un défaut essentiel : elles continuent de supposer que le problème est fondamentalement conditionné par le financement<sup>8</sup>. Nous croyons au contraire que, si le financement est une condition nécessaire, il n'est absolument pas suffisant.

---

8. La Banque mondiale a calculé que les pays du G-8 et le reste de la communauté internationale devraient consacrer environ 3 milliards de dollars par an comme financement supplémentaire pendant ces dix prochaines années pour aider tous les pays en développement à faible revenu à atteindre l'objectif du Millénaire pour le développement relatif à l'éducation qui prévoit de donner à tous les enfants un enseignement primaire de qualité. Au cours du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000, la Banque mondiale et d'autres donateurs ont promis qu'aucun pays disposant d'un plan crédible et durable pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous ne verrait ses efforts contrariés par manque de ressources.

## L'épuisement du modèle : crise ou mutation ?

Les ressources sont certes nécessaires, mais il faut plutôt un nouveau « sens », une nouvelle vision. Nous connaissons non pas une crise de l'école ou des systèmes scolaires, mais bien une véritable mutation, c'est-à-dire une série de crises les unes dans les autres qui compliquent la question jusqu'à la transformer en un nouveau problème. Il y a une différence substantielle dans la définition de ces deux idées. La crise est un désordre majeur dans le développement d'un processus, de nature physique, historique ou spirituelle, mais qui n'affecte pas le processus en tant que tel : quand la crise est surmontée, le processus repart. La mutation est beaucoup plus profonde : ce sont des changements dans la structure ou dans le nombre des gènes ou des chromosomes d'un organisme vivant, qui sont transmis aux descendants par héritage. L'organisme n'est pas le même après la mutation. Il se produit une transformation structurelle.

Nous dépassons actuellement la crise éducative pour assister à une véritable mutation, qui se manifeste dans une série de crises superposées. (Denis, 2006). Nous voyons les crises à la surface alors que la mutation se produit au-dessous, à notre insu. Il y a des étapes de transition dans la modernité et quelques institutions, qui ont été utiles à un moment donné, ne le sont plus aujourd'hui. Cela produit des incertitudes, alors, « la seule certitude ou presque est que ce que nous avons, tel qu'il est, ne sert à rien : la structure de l'école vient d'un monde qui a cessé d'exister. » (García Huidobro, 2001, p. 217)

Dans sa réponse aux diagnostics conservateurs qui s'opposent aux changements, Dubet soutient que l'école fait face à des mutations et des épreuves de nature extrêmement différente, dont quelques-unes seulement sont dues aux politiques néolibérales, alors que d'autres s'inscrivent dans une mutation beaucoup plus large et profonde de l'institution scolaire elle-même. Il avance que pendant longtemps, le « travail sur autrui » procédait d'un « programme institutionnel » ou, autrement dit, d'une action qui : 1) était considérée comme une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) était fondée sur la vocation de ceux qui l'exerçaient ; et 3) visait à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre (Dubet, 2002).

Longtemps, le travail sur autrui, le travail consistant à éduquer, à former, à soigner, s'est inscrit dans ce que j'appelle un programme institutionnel : le professionnel, armé d'une vocation, appuyé sur des valeurs légitimes et universelles, mettait en œuvre une discipline dont il pensait qu'elle socialisait et libérait les individus. Les contradictions de la modernité épuisent aujourd'hui ce modèle et les professionnels du travail sur autrui ont le sentiment d'être emportés par une crise continue et par une sorte de décadence irréversible. Dans *Le Déclin de l'institution*, j'ai voulu montrer que cette mutation procédait de la modernité elle-même et qu'elle n'avait pas que des aspects négatifs, qu'elle n'était pas la fin de la vie sociale. Plutôt que de se laisser emporter par un sentiment de chute parce qu'il n' imagine pas d'autre avenir qu'un passé idéalisé, il nous faut essayer de maîtriser les effets de cette mutation en inventant les figures institutionnelles plus démocratiques, plus diversifiées et plus humaines (Dubet, 2004).

Nous vivons aujourd'hui à une époque de déclin de l'État-nation qui rencontre des difficultés pour soutenir la gouvernabilité à l'intérieur de ses frontières, en raison des multiples crises qui touchent toutes les organisations sociales, et fondamentalement le travail. Pourtant, dans la société de la connaissance, seule la connaissance et son accès ont été élargis, mais c'est aussi ce qui a changé d'essence et de lieu. La communication en temps réel qui existe aujourd'hui fait que ni l'élève ni le maître ne sont plus les mêmes. Il faut changer la relation de l'école avec la société. L'école est actuellement placée devant des choix : que faisons-nous ? Perdons-nous les droits du citoyen, ou gagnons-nous les droits de l'homme (individu) ? Produisons-nous des travailleurs compétitifs et efficaces ou déplorons-nous les conditions que nous imposent les flux de capitaux ? Apprenons-nous à vivre dans une société du risque ou regrettons-nous la sécurité d'antan ?

Si nous sommes capables d'une nouvelle conception, l'éducation, et l'école peuvent donner davantage d'intégration dans un monde d'inégaux, mais il faudrait aussi accepter le fait que si ces individus sont plus inégaux, c'est parce que l'école n'a pas su réagir à temps pour répondre correctement à la situation. Et les différences continuent de s'accroître : les pays riches s'efforcent de changer, et les écoles réagissent et tentent de devancer la diversité et le risque. Pourtant, l'écueil principal pour les nouvelles propositions n'est pas le niveau de développement de la société. Le problème n'est pas lié à la richesse ou à la pauvreté du pays, mais il tient à la volonté ou non de revenir en arrière, au regard rétrospectif ou prospectif. Les systèmes scolaires en crise sont la meilleure occasion de produire et de penser un changement en comprenant que la diversité existera toujours, mais qu'elle ne doit pas inéluctablement aller de pair avec l'injustice.

### **Vers la révision du modèle : les cadres d'apprentissage**

Aujourd'hui, le système scolaire a perdu son orientation. Il n'est plus capable de répondre aux sollicitations de la nouvelle société. Les bases de la modernité se sont effondrées et le métarécit de la modernité fondé sur la raison des Lumières, qui donnait cohésion à l'ensemble social et l'articulait, s'est révélé faux et a perdu sa légitimité (Lyotard, 1979). Le système éducatif a perdu son « sens » parce qu'un nouveau récit est nécessaire depuis le développement de la société de l'information et de la communication, qui entraîne une nouvelle définition de la connaissance, différente de ses origines.

La nouvelle rationalité ne se fonde pas sur une relation causale ou sur une explication de la réalité qui suppose que celle-ci est immuable et régie par des lois susceptibles d'être connues. L'ère de la connaissance repose sur une autre connaissance qui comprend le changement non comme un bouleversement de l'ordre établi, mais comme une innovation prometteuse, où la science n'est pas seulement la description des « lois naturelles » et l'explication des phénomènes,

mais qui englobe la création et la modification de la nature<sup>9</sup>, et qui donne par conséquent une nouvelle place au protagonisme humain, où la production de savoir n'est pas séparée de l'éthique.

Les stratégies qui ne sont pas parvenues à affronter l'exclusion se trouvent actuellement à un moment crucial. Face à un système éducatif créé pour l'exclusion (pour la sélection), l'idée d'inclusion est une chance car elle permet d'affirmer qu'il n'est pas possible de résoudre l'exclusion avec des stratégies partielles, comme celles qui ont été essayées dans le passé. L'éducation de masse n'a pas trouvé de véritable réponse, on a plutôt agi comme si le grand nombre (l'expansion) ne présentait pas de défis qui exigent des changements qualitatifs. Pour surmonter l'exclusion, qui est un élément constitutif de *ce* système éducatif, il est nécessaire de compter sur un *autre* système éducatif, pensé dans une logique de véritable inclusion.

Par conséquent, la question est de savoir non pas tant vers quelle école nous devons tendre, mais plutôt comment la nouvelle société répond au besoin de répartir équitablement la connaissance, quelles caractéristiques doit avoir cette connaissance pour qu'elle soit « socialement valable » et comment elle s'organise pour rendre possible « l'apprentissage tout au long de la vie ». Aujourd'hui, certains auteurs ont dépassé l'idée de *réforme* de l'éducation et parlent du concept de *réinvention* (Elmore, 1990) de l'école. L'accent est toujours mis sur l'interaction entre quelqu'un (ou quelque chose) qui enseigne et quelqu'un qui apprend, mais cette réinvention s'appuie sur une nouvelle organisation de l'enseignement/apprentissage. Comme l'ont noté les participants au Forum de Toronto organisé en 2004 sur L'école de demain<sup>10</sup>, « l'école » n'est pas nécessairement une institution du système scolaire formel, car si elle est réinventée, elle peut faire référence à de nombreux dispositifs institutionnels par lesquels pourrait se produire l'apprentissage organisé et délibéré (OCDE, 2008, p. 2).

Pour réinventer un nouveau modèle éducatif, il faut se demander comment la nouvelle société organise le rapport entre l'apprentissage (que faut-il apprendre ? comment et où apprend-on aujourd'hui ?) et la connaissance (quelle connaissance doit-on transmettre ? avec quelle profondeur ?). C'est pourquoi je crois qu'il est très utile de parler de « cadre de l'apprentissage »<sup>11</sup> et non d'école, ce qui ne veut pas dire que l'école ne puisse pas être l'un de ces cadres d'apprentissage. Mais il est nécessaire de veiller à ce que ces cadres de l'apprentissage ne soient pas formatés dans la logique de l'école, comme cela se produit aujourd'hui où, lorsqu'on pense à une situation d'enseignement, on se réfère fondamentalement au modèle frontal

---

9. Évident dans des phénomènes comme le clonage, ou dans la possibilité pour les utilisateurs de l'Internet de créer des connaissances et de les mettre à disposition de tous par le biais de l'Internet.

10. Forum de Toronto sur le programme « École de demain », juin 2004  
([http://www.oecd.org/document/60/0,3343,fr\\_2649\\_39263231\\_31532732\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/60/0,3343,fr_2649_39263231_31532732_1_1_1_1,00.html)).

11. Ce concept est développé par le projet des modèles alternatifs d'apprentissage, dans le cadre du programme de l'OCDE et du Centre sur la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), « L'école de demain ».

traditionnel. Il y a déjà d'autres configurations de cadres de l'apprentissage, qui n'évoluent pas depuis l'éducation, mais plutôt depuis d'autres milieux, en particulier celui des entreprises. La gestion de la connaissance et l'apprentissage hors de l'école tout au long de la vie y ont déjà leur place.

L'idée d'« inclure » doit être une idée forte qui s'appuie sur la nécessité d'une société plus juste et démocratique. Comprise de cette façon, l'inclusion devient davantage qu'un nouvel objectif, ou un processus, pour être comprise comme la base d'un nouveau paradigme éducatif. Cela suppose de développer différents points de vue ou dimensions essentielles pour parler d'éducation pour l'inclusion, à savoir :

- le point de vue *politique et idéologique* : développer l'idéal de justice et de démocratie dans le cadre de l'éducation en tant que droit ;
- le point de vue *épistémologique* : appuyer la nouvelle proposition éducative dans les développements tout récents de la théorie de la complexité ;
- le point de vue *pédagogique* : adopter les progrès des nouvelles sciences de l'apprentissage pour développer une nouvelle « technologie de production de l'éducation » (didactique) qui garantira la capacité de penser de tous ;
- le point de vue *institutionnel* : réviser l'idée de « système scolaire » et englober d'autres espaces institutionnels en considérant l'ensemble de la société comme de possibles « cadres de l'apprentissage ».

### Réinventer l'éducation depuis la dimension des droits

Les raisons pour lesquelles l'éducation est considérée aujourd'hui comme un droit sont nombreuses et bien connues. Il suffit de rappeler que le niveau éducatif d'une population est associé à ses niveaux de développement économique et de développement humain, à l'accès aux biens culturels, à un meilleur état de santé, à une baisse de la délinquance. Réaliser ce droit est lié à une option idéologique qui considère que la justice est la première vertu des institutions sociales, comme la vérité est celle des systèmes de pensée (Rawls, 1972).

Beaucoup d'indices montrent que, pour le moins en ce qui concerne les spécialistes, tous comprennent que ce modèle est épuisé et qu'il est nécessaire de faire place aux besoins de chaque élève ou de chaque groupe. « Dans quelques pays, 'l'apprentissage personnalisé' gagne du terrain, grâce de la prise de conscience du fait que les approches qui appliquent 'une mesure unique pour tous' par rapport à la connaissance et l'organisation scolaire ne sont pas adaptées aux besoins des individus, ni à ceux de la société de la connaissance » (OCDE/CERI, 2007).

Mais cette remise en question de l'un des axes du paradigme traditionnel qu'est l'homogénéité ou l'homogénéisation peut être interprétée différemment. Dans les pays riches, on l'appelle personnalisation alors que dans le monde en développement, c'est l'enseignement pour la diversité. La connotation est très différente : dans le premier cas, il s'agit de respecter les différences entre les

personnes ; dans le second, on entend (avec un sentiment de culpabilité) s'occuper des « individus différents » (les pauvres).

### Réinventer l'éducation du point de vue de la redéfinition épistémologique

C'est là un domaine qui n'est guère abordé dans les programmes des réformes éducatives, mais qui n'en est pas moins important. Si le système éducatif a comme mission de diffuser une connaissance socialement valable, l'un des points de départ pour sa réinvention doit être précisément d'explicitier ce que l'on entend par là. Cette définition doit inclure d'un côté une dimension épistémologique et, de l'autre, une dimension pédagogique. L'une se rapporte à la qualité de la connaissance et l'autre à la profondeur de la connaissance à transmettre.

La connaissance valable pour la modernité n'est pas la même que pour la société de la connaissance. Les systèmes scolaires ont été organisés pour diffuser dans la société le modèle de connaissance rationnelle des Lumières et ils l'ont fait avec succès. Mais ce modèle est aussi épuisé, obsolète dans un monde qui crée des connaissances dans le cadre du progrès social. Sotolongo Codina et Delgado Díaz (2006) présentent ce problème en partant de l'idée que les changements qui ont lieu dans la pensée scientifique contemporaine modifient autant la perspective du savoir que les idéaux de rationalité. Il y a deux innovations centrales du point de vue du changement du savoir : le lieu prédominant de la *création* dans la science contemporaine et le caractère *non classique* des nouvelles créations scientifiques, objets et instruments inclus. Les instruments et objets non classiques portent des éléments inhérents d'incertitude et d'autonomie. Les effets de leur fonctionnement échappent à la capacité de prédiction et de contrôle efficaces de leurs créateurs, ce qui rend problématique d'établir des pronostics efficaces et des corrélations de contrôle à long terme.

Conséquence de tout cela, la science et la vie quotidienne ont changé, de nouveaux problèmes ont été formulés et une révolution se produit dans le savoir qui passe encore souvent inaperçue. C'est une révolution dans la conception de l'homme, les modes de conception et de production de la connaissance et de la science elle-même. L'un des changements substantiels que cette révolution apporte est la modification du lieu de la connaissance scientifique dans le système du savoir humain, ce qui conduit à l'élaboration d'un savoir nouveau qui va de pair avec les solutions théoriques novatrices comme l'« approche de la complexité »<sup>12</sup>. Les idées de la complexité lancent un défi à l'idéal classique de la rationalité en abandonnant l'idéal de simplification propre de la rationalité classique au profit d'un idéal de complexité. On commence à comprendre le monde en termes de systèmes dynamiques où les interactions entre les composantes des systèmes et leur environnement sont aussi importantes que l'analyse de ces composantes.

---

12. Sotolongo et Delgado énumèrent de plus d'autres perspectives : la bioéthique mondiale, l'holisme environnementaliste et la nouvelle épistémologie.

La deuxième définition est en rapport avec la nécessité pour tous les êtres humains de pouvoir apprendre à penser, ce qui signifie passer d'une connaissance superficielle où l'on apprend des données et des procédés, à une connaissance plus profonde qui dépasse la mémorisation. L'objectif n'est pas d'obtenir la répétition de ce qui a été enseigné, mais sa *compréhension* de la part de l'élève (Perkins, 1992). Il faut pour cela disposer de nouvelles méthodes d'enseignement (Tischman, Perkins et Jay, 1994), ce qui est impossible sans réinventer l'école. « Beaucoup des écoles actuelles n'enseignent pas la connaissance profonde qui sous-tend l'activité novatrice. Mais la question n'est pas seulement de demander aux enseignants de suivre un curriculum différent, parce que les configurations structurelles du modèle standard rendent très difficile de créer des cadres d'apprentissage qui aboutissent à des compréhensions plus profondes. » (Sawyer, 2007, p. 3) Il n'est pas non plus clair si l'acquisition de la connaissance profonde est une tâche réservée à l'école, qui pourrait être aidée par des apprentissages dans d'autres contextes.

### Réinventer la dimension didactique

Le « programme scolaire » a déterminé une « technologie de base pour la production » de l'éducation (une didactique) à partir de postulats qui peuvent être dépassés aujourd'hui. Une grande partie était le produit de la méconnaissance d'aspects constitutifs de base. Actuellement, on dispose d'une série d'activités qui permettent d'étayer une réinvention de la didactique, comme l'étude neuroscientifique du cerveau, l'analyse des caractéristiques des « étudiants du nouveau millénaire » ou la définition d'une approche holistique de l'idée selon laquelle, à la lumière des avancées des nouvelles « sciences de l'apprentissage », la distinction (ou peut-être l'opposition ?) traditionnelle entre enseigner et apprendre a été finalement surmontée et qui remet aussi en question l'idée selon laquelle l'apprentissage ne se produit que dans l'école.

Les sciences de l'apprentissage sont un domaine interdisciplinaire qui étudie l'enseignement et l'apprentissage. Les spécialistes des sciences de l'apprentissage étudient cette question dans des cadres divers, non seulement l'apprentissage plus formel dans la salle de classe, mais aussi l'apprentissage plus informel qui se produit à la maison, au travail et entre pairs. L'objectif des sciences de l'apprentissage est de mieux comprendre les processus cognitifs et sociaux qui rendent l'apprentissage plus efficace et d'utiliser cette connaissance pour reconcevoir les classes et d'autres cadres de l'apprentissage de façon que les gens puissent apprendre avec plus de profondeur et plus efficacement. (Sawyer, 2007)

Ces progrès sont les bienvenus, mais, à notre époque de mondialisation, la réinvention de l'éducation a besoin du regard complémentaire d'autres régions afin d'être valable pour tous. Dans la technologie classique de l'éducation, l'éducation est un bien coproduit par la famille et l'école. Des systèmes éducatifs homogènes (et homogénéisateurs) ont passé des alliances avec des familles hétérogènes, avec pour résultats des « produits » (c'est-à-dire des élèves) hétérogènes qui répondent mieux à la réalité diverse des familles qu'au format homogène des écoles. Coleman

démontre cette influence qui est complétée par le processus de segmentation. La sociologie critique « découvre » aussi ce problème (enlève la couverture), le dévoile (enlève le voile) quand elle dénonce la reproduction. Néanmoins, sans un soin spécial pour éviter la répétition, les nouveaux modèles ne peuvent garantir de trouver la solution.

### Réinventer l'organisation éducative

Réinventer l'éducation suppose que cette nouvelle conceptualisation ou saut de paradigme dépasse la théorie et touche toutes les instances organisationnelles du système scolaire, en modifiant de cette manière la structure de la classe, de l'institution scolaire, des catégories intermédiaires et de la gestion centrale du système. Pour atteindre l'objectif d'une éducation adaptée au XXI<sup>e</sup> siècle, ces redéfinitions et les changements qui en découlent doivent imprégner toutes les parties du système, tout en conservant la cohérence avec les principes centraux qui les structurent.

Depuis un certain temps, le modèle homogénéisateur a suscité des innovations et des résistances. Ces réformes ont conduit à l'émergence de systèmes scolaires différents (comme Froebel ou Montessori). En général, il semble qu'elles aient produit quelques bonnes écoles, mais isolées, ou parfois des groupes d'écoles meilleures, qui se sont transformées en mouvements, comme les écoles Montessori, Waldorf, les écoles familiales agricoles, *Escuela Nueva* (l'école nouvelle) de Colombie ou d'autres. Mais aucune de ces initiatives n'est parvenue à changer un système scolaire dans son ensemble. Pour remplacer cette approche au micro-niveau, ces derniers temps l'accent s'est déplacé vers le macro-niveau, fondamentalement du point de vue de la gestion et de l'administration. Les discussions portent sur l'opportunité de financer l'offre ou la demande, de centraliser ou de décentraliser, de développer ou d'améliorer des systèmes nationaux d'évaluation des résultats de l'apprentissage, d'accréditer des institutions et des enseignants, mais elles ne mettent pas en rapport une nouvelle vision organisatrice avec la réinvention nécessaire des propositions d'enseignement. Se demander s'il faut commencer les changements au micro-niveau ou au macro-niveau dénote encore un regard rétrospectif, dans la perspective des systèmes scolaires classiques.

Il convient à cet égard d'innover bien davantage. Aujourd'hui, la demande de la société de la connaissance ne se limite pas à la méthode d'enseignement des enfants et des jeunes ou à la conception des nouvelles écoles. Elle s'intéresse davantage à la manière dont la nouvelle société organise un mécanisme, équivalent à ce qu'ont été les systèmes scolaires, par lequel la nouvelle connaissance socialement valable sera à la portée de tous pendant toute la vie. Les scénarios de l'OCDE<sup>13</sup>, exercices intéressants qui dégagent une série de tendances, ne s'éloignent pas de l'école comme institution

---

13. Projet de l'OCDE-CERI « L'école de demain »

<[www.oecd.org/document/33/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_38981601\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35845581_38981601_1_1_1_1,00.html)>.



centrale de distribution de la connaissance et d'occasions d'apprentissage. Aujourd'hui, on apprend dans beaucoup d'autres environnements et milieux et il est fondamental de le comprendre pour relever avec quelques chances de succès le défi que suppose l'organisation d'une société capable de donner des chances d'apprentissage à tous « pendant toute la vie ». Certains aspects essentiels de cette nouvelle approche sont de comprendre que l'on apprend à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, que le lieu d'apprentissage n'est pas un site physique, mais un ensemble de ressources personnelles et sociales et d'infra-structures qui rendent possible ce processus. Tels sont, en définitive, les véritables cadres de l'apprentissage.

Il est important d'inclure la question des coûts dans le débat. L'un des grands problèmes du modèle traditionnel pour le monde non développé a été son coût.

Les systèmes éducatifs d'Amérique latine emploient une technologie adaptée de celle qui a été créée par les pays actuellement plus industrialisés. Cette technologie fait une utilisation intensive de main-d'œuvre, en concentrant les dépenses sur les traitements du corps enseignant et du personnel administratif. Si elle est utilisée efficacement, comme c'est le cas dans les pays industrialisés, elle suppose une dépense élevée par élève. Suivant les recommandations d'organismes internationaux, beaucoup de gouvernements de la région ont manifesté leur intention d'augmenter les dépenses réelles en faveur de l'éducation pour les porter de 6 % à 8 % du produit intérieur brut. Mais dans les pays d'Amérique latine, les ressources nécessaires pour parvenir à un système efficace avec une couverture universelle dépassent de beaucoup ce chiffre. L'éducation publique ne dispose pas de mécanismes pour accéder à des ressources suffisantes. (Labarca, 1995, p. 163)

Si l'on veut vraiment surmonter les différences entre régions, il faut entreprendre un travail conjoint entre penseurs, spécialistes, décideurs, planificateurs et acteurs de l'éducation de différentes régions afin de trouver des solutions pouvant être appliquées dans le cadre de l'éducation comme droit universel.

## Synthèse

Une caractéristique de notre époque est que les processus de mondialisation produisent l'exclusion comme partie de leur développement. C'est là un fait nouveau qui questionne la définition même de l'éducation. La fonction sociale sélective doit désormais être redessinée afin d'apporter des éléments pour l'inclusion sociale. Les réponses partielles ne feront pas l'affaire, et il n'est pas non plus possible de proposer des politiques qui « améliorent » le système éducatif en vigueur. Mais, loin d'être désespérante, la situation est prometteuse.

En premier lieu, nous disposons d'une série d'expériences avec des modèles alternatifs, plus ou moins généralisés, dont certains laissent des traces dans le courant principal de l'éducation. « Avec le début du XXI<sup>e</sup> siècle, beaucoup des pratiques d'enseignement développées dans les écoles alternatives, comme l'enseignement centré sur l'élève, l'apprentissage indépendant, l'enseignement fondé sur des projets, l'apprentissage en coopération et l'évaluation authentique (*authentic assessment*) semblent s'intégrer dans le courant principal, transformant ainsi la culture de l'éducation publique. » (Sliwka, 2008)

Deuxièmement, il existe une série de progrès théoriques qui jettent de bonnes bases pour cette réinvention.

Les chercheurs en sciences de l'apprentissage s'efforcent d'améliorer l'efficacité des cadres d'apprentissage, non seulement les salles de classe, mais aussi les cadres informels tels que les ateliers scientifiques ou les clubs extrascolaires, l'apprentissage à distance en ligne ou encore les logiciels de tutorat assisté par ordinateur (« tutoriels »). Ces cadres d'apprentissage reposent sur l'utilisation combinée de nouveaux supports pédagogiques, de nouvelles activités de collaboration, de systèmes de soutien destinés aux enseignants, et de logiciels pédagogiques (« didacticiels ») innovants. La recherche en sciences de l'apprentissage a proposé plusieurs modèles alternatifs d'apprentissage, notamment ceux fondés sur une association étroite entre l'éducation formelle et les nombreux autres cadres d'apprentissage ouverts aux étudiants : bibliothèques, ateliers scientifiques et musées historiques, clubs extrascolaires, activités en ligne accessible depuis le domicile, voire collaboration entre étudiants et professionnels en activité. (Sawyer, 2007)

L'unité de changement n'est plus l'élève, ni la classe, ni l'école, c'est le système éducatif en tant que tel, ce qui suppose bien entendu de changer les écoles et les élèves. Mais il faut aussi proposer un autre curriculum, une autre méthode d'enseignement, une autre organisation des écoles, une autre formation des enseignants, un autre profil des personnes sélectionnées pour devenir enseignantes, une autre répartition territoriale et spatiale des écoles, d'autres dispositions institutionnelles avec de nouveaux cadres d'apprentissage, d'autres systèmes de contrôle de la qualité, et ainsi de suite. Mais, le plus important est de comprendre toute l'organisation sociale dans la perspective de son potentiel éducatif pour imaginer et définir les nouveaux cadres multiples de l'apprentissage.

## Références

- Aguerrondo, I. 1993. *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso* [École, échec et pauvreté : comment sortir du cercle vicieux]. Washington, D.C. : INTERAMER/OEA.
- Archer, M. S. 1984. *Social origins of educational systems* [Origines sociales des systèmes éducatifs]. Londres : Sage Publications.
- Blanco, R. 2007. *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación* [Efficacité scolaire du point de vue de la qualité de l'éducation]. (Présenté au premier Congrès ibéro-américain sur l'efficacité scolaire et les facteurs associés), OREALC/UNESCO, Santiago, Chili, décembre 2007.)
- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en la Argentina* [La discrimination éducative en Argentine]. Buenos Aires : FLACSO/GEL.
- Brunner, J. J. 2000. *Educación y escenarios del futuro : nuevas tecnologías y sociedad de la información* [Éducation et scénarios de l'avenir : nouvelles technologies et société de l'information]. Santiago : PREAL. (Document de travail, n° 16.)
- Castel, R. 1999. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Gallimard.
- CEPAL/UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissance : axes de la transformation productive avec équité]. Santiago : CEPAL. (Livres du CEPAL, n° 33, LC/G.1702/Rev.2-P.)
- Denis, B. 2006. *La participation politique : crise ou mutation ?* Paris : La Documentation française.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

- Dubet, F. 2004. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* [Mutations institutionnelles et/ou néolibéralisme ?]. (Conférence d'inauguration, séminaire international sur la "Gouvernance des systèmes éducatifs en Amérique latine), IIPPE/UNESCO-Buenos Aires, 24-25 novembre 2004.)
- Elmore, R. 1990. *La reestructuración de las escuelas : la siguiente generación de la reforma educativa* [Restructuration des écoles : la génération d'après la réforme éducative]. México : Fondo de Cultura Económica.
- García Huidobro, J. E. 2001. Conflictos y alianzas en las reformas educativas : siete tesis basadas en la experiencia chilena [Conflits et alliances dans les réformes éducatives : sept thèses fondées sur l'expérience chilienne]. Dans : Martinic, S. ; Pardo, G. (dir. publ.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago : PREL/CIDE.
- Gordon, S. 1995. *Historia y filosofía de las ciencias sociales* [Histoire et philosophie des sciences sociales]. Barcelone, Espagne : Ariel.
- Himmelfarb, G. 1988. *La idea de la pobreza : Inglaterra a principios de la era industrial* [L'idée de la pauvreté en Angleterre au début de l'ère industrielle]. México : Fondo de Cultura Económica.
- Labarca, G. 1995. ¿Cuánto se puede gastar en educación? [Combien peut-on dépenser pour l'éducation ?]. *Revista de la CEPAL* n° 56, août.
- Liotard, J. F. 1979. *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- OCDE. 2008. *Alternative models of learning : building on insights from recent OECD/CERI analyses* [Modèles alternatifs d'apprentissage : exploiter les informations de récentes analyses de l'OCDE/CERI]. Paris : OCDE/CERI.
- OCDE/Centre sur la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 2007. *École de demain : modèles alternatifs d'apprentissage*. Paris : OCDE/CERI.
- Perkins, D. 1992. *Smart schools : better thinking and learning for every child* [Des écoles intelligentes : un meilleur raisonnement et un meilleur apprentissage pour tous les enfants]. New York, NY : The Free Press.
- Rawls, J. 1972. *A theory of justice* [Une théorie de la justice]. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. 2007. Optimizing learning : implications of learning sciences research [Optimiser l'apprentissage : conséquences de la recherche sur les sciences de l'apprentissage]. Dans : OCDE/CERI. *Focus in learning : searching for alternatives*. Paris : OCDE/CERI.
- Schieffelbein, E. ; Tedesco, J. C. 1995. *Una nueva oportunidad : el rol de la educación en el desarrollo de América Latina* [Une nouvelle chance : le rôle de l'éducation dans le développement de l'Amérique latine]. Buenos Aires : Santillana.
- Sliwka, A. 2008. *The contribution of alternative education* [La contribution de l'éducation alternative]. Document présenté à la conférence sur "Learning in the 21<sup>st</sup> Century : research, innovation and policy", OCDE, Paris, 15-16 mai 2008.
- Sotolongo Codina, P. ; Delgado Díaz, C. 2006. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social : Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* [La révolution contemporaine du savoir et la complexité sociale : vers des sciences sociales d'un nouveau type]. Buenos Aires : CLACSO.
- Tishman, S. ; Perkins, D. ; Jay, H. 1994. *The thinking classroom. learning and teaching in a culture of thinking* [La classe intelligente : apprendre et enseigner dans une culture de la pensée]. Boston, Massachusetts : Allyn & Bacon.
- Torres, R. M. 2007. *Educación para todos y plan iberoamericano : una visión y un plan integrados de educación básica de jóvenes y adultos* [L'éducation pour tous et le plan ibéro-américain : une vision et un plan intégrés d'éducation de base des jeunes et des adultes]. Quito : Instituto Fronesis. Site Internet : [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)
- UNESCO, Bureau regional pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC). 1980-2000. *Bulletin of the Major Project of Education* [Bulletin du Projet principal d'éducation, 1980-2000]. UNESCO-OREALC.
- Weinberg, G. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina* [Modèles éducatifs dans l'histoire de l'Amérique latine]. Buenos Aires : Kapelusz.

### **Note biographique de l'auteur**

**Inés Aguerrondo (Argentine).** Inés Aguerrondo est licenciée en sociologie. De 1993 à 1999, elle a été Sous-Secrétaire de la programmation du Ministère argentin de la culture et de l'éducation (1993-1999) chargée des aspects de fond de la transformation éducative. Pendant 30 ans, elle a été conseillère technique du Service de planification éducative dans ce même Ministère. Consultante auprès d'organismes internationaux (OEA, OREALC, BID, OCDE-CERI), chercheur et auteur de nombreux livres et articles. Elle est actuellement consultante-chercheur à l'IPEE-UNESCO/siège de Buenos Aires. Elle est professeur dans les cours de maîtrise et de licence de l'Université de San Andrés et de l'Université catholique argentine et elle donne des cours de perfectionnement des enseignants et de postgrade dans plusieurs universités latino-américaines.

## **L'éducation pour l'inclusion face aux inégalités sociales : État des lieux et réflexions géographiques**

**Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini et Antoni Verger**

**Résumé.** Cet article fait le point sur l'éducation pour l'inclusion dans le monde et propose quelques réflexions sur ce sujet. La première section rappelle les liens indéniables entre les préoccupations éducatives portant sur l'éducation pour l'inclusion et les préoccupations plus générales suscitées par les inégalités. La deuxième section donne les critères de recherche des publications spécialisées et note que leurs contenus ont deux grands thèmes : le changement interne des écoles, qui attire le plus l'attention, et, en deuxième plan, l'environnement territorial qui provoque aussi certaines inquiétudes. La troisième section commente les critères de recherche de la documentation de la Banque mondiale, de l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) et de l'UNESCO. Dans ce domaine, les symposiums du Bureau international d'éducation de l'UNESCO révèlent une interprétation inégale, mais néanmoins convergente, du concept de l'éducation pour l'inclusion dans les différentes régions du monde. De même, toutes les publications officielles montrent une attention prioritaire à la dynamique interne des écoles, puisque rares sont celles qui ébauchent des liens entre l'éducation pour l'inclusion et les politiques publiques.

La dernière section avance différents arguments préconisant de tenir davantage compte des niveaux local et étatique de l'éducation pour l'inclusion. Les principales raisons qui justifient de s'intéresser à la dimension locale découlent de la causalité accumulative de la frustration sociale, de la nécessité d'articuler les activités des écoles et de la possibilité d'ouvrir un espace utile pour la participation

---

Langue originale : espagnol

---

Cet article est l'un des résultats du projet de recherche financé par le Ministère espagnol de l'éducation et de la science, sous le titre « Au-delà de la focalisation : éducation, développement et politiques contre la pauvreté » (SEJ2005-04235/SOCI).

F. Ferrer

Universitat Autònoma de Barcelona, Edifici G-6. Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelone, Espagne

Courriel : ferran.ferrer@uab.cat.

X. Rambla

Courriel : xavier.rambla@uab.cat

A. Tarabini

Courriel : aina.tarabini@uab.es

A. Verger

Courriel : a.verger@uva.nl

citoyenne. De même, il est souhaitable de se préoccuper de la dimension étatique en raison notamment des synergies possibles entre l'éducation pour l'inclusion et l'expansion de l'éducation (par exemple, le progrès de la scolarisation dans les différents cycles scolaires est-il corrélatif ?) mais aussi entre l'éducation pour l'inclusion et la protection sociale (par exemple, les nombreuses conditions éducatives auxquelles les transferts sociaux sont subordonnés ont-elles des conséquences pédagogiques ?).

**Mots clés :** éducation pour l'inclusion • inégalités sociales • politique éducative • mondialisation - éducation comparée

### **Deux inquiétudes parallèles**

Ces dernières années, beaucoup de systèmes éducatifs ont stimulé l'éducation pour l'inclusion (Mitchell, 2005). L'idée est née il y a une trentaine d'années de la critique de l'éducation spéciale motivée par le classement des étudiants en fonction de leurs défauts supposés, et elle s'est répandue jusqu'à rejoindre l'objectif d'une éducation de base pour tous. Néanmoins, le processus ne s'est pas limité à l'adjonction linéaire de questions pédagogiques et à l'élargissement progressif des groupes inclus ; il a dévoilé d'autres conséquences très nombreuses. Dans cet article, nous souhaitons systématiser les réflexions de beaucoup d'auteurs et d'organismes officiels sur les liens entre l'éducation pour l'inclusion et les inégalités sociales.

Rappelons brièvement l'intérêt contemporain pour ces inégalités, ces divisions ou ces distributions biaisées des ressources. Dans les années 90, il régnait un optimisme excessif sur les possibilités d'égalisation sociale dans des conditions de prospérité matérielle et d'équilibre institutionnel. Néanmoins, depuis 2000, on a constaté que les inégalités persistent en dépit de la croissance économique ; on leur attribue, de plus, de multiples effets pervers. Plusieurs rapports internationaux décrivent les fractures dans l'accès à l'eau, à l'éducation, au revenu, à la santé ou à la technologie entre les classes sociales, les sexes, les majorités ou minorités ethniques, les personnes autonomes ou handicapées et même entre les territoires régionaux ou mondiaux (PNUD, 1990-2007 ; UNSR, 2006).

Depuis la fin du xx<sup>e</sup> siècle, la construction d'un modèle éducatif sans exclusions, ancré dans des convictions éthiques inspirées des droits de l'homme (Parrilla, 2002) a reçu à son tour une priorité accrue. Pour être cohérente, cette proposition doit envisager l'école dans son ensemble et favoriser une gestion beaucoup plus complexe du phénomène éducatif, aussi bien du point de vue de ce qui se produit dans la classe ou dans l'école, que dans la perspective des politiques éducatives qui facilitent ou entravent les processus d'exclusion éducative et sociale de la population scolaire (Echeita et Sandoval, 2002). Son potentiel porte l'espoir contemporain de juguler les handicaps éducatifs, qui n'ont pour l'instant fait l'objet que de traitements fragmentaires.

Les approches éducatives qui partagent cet idéal ont gagné en ampleur et en intensité. En principe, il s'agissait d'éduquer le mieux possible les étudiants handicapés, mais les mauvaises performances des classes sociales les moins favorisées et des minorités ethniques les plus faibles, ainsi que les obstacles institutionnels à la scolarisation des femmes ou les contradictions entre les messages scolaires et les orientations coéducatives ont suscité une préoccupation similaire (Parrilla, 2002). De même, quand on s'est aperçu que l'accès à l'école ne pouvait à lui seul garantir l'égalité, la première solution a consisté à donner des cours de soutien, à distribuer des repas ou du matériel scolaire aux groupes les moins favorisés. Mais cette insuffisance a donné naissance à une réponse psychopédagogique plus intensive et plus qualitative, qui attribuait les échecs scolaires aux distorsions du processus d'enseignement et d'apprentissage. Avec cette réponse, les outils pour lutter contre l'inégalité pouvaient être l'adaptation du curriculum ou l'apprentissage coopératif, mais de nouveau les espérances ont été déçues. On a alors cherché un troisième remède dans les politiques compensatoires, conçues pour améliorer les facteurs catalyseurs de l'environnement de l'apprentissage en renforçant la dotation en ressources humaines et matérielles des centres les plus précaires. À nouveau, des obstacles ont entravé ces programmes compensatoires, mais on espère que l'éducation pour l'inclusion les stimulera avec des mesures transversales concernant l'éducation, la protection sociale, la santé, l'urbanisme et le développement communautaire (Aguerrondo, 2007).

### **L'éducation pour l'inclusion dans les publications spécialisées**

Nous avons identifié deux thèmes majeurs parmi les publications spécialisées<sup>1</sup>, à savoir : le changement d'organisation dans les écoles et l'interaction entre celles-ci et leur environnement immédiat. Bien entendu, nous ne prétendons pas, ce qui serait d'ailleurs impossible, rendre compte de deux questions aussi importantes de la recherche pédagogique dans ces quelques pages, mais nous documenterons leur pertinence pour une action éducative destinée à lutter contre les inégalités sociales.

Plusieurs études ont observé dans beaucoup de pays une profonde influence de l'origine socioéconomique des individus sur leur rendement scolaire (OCDE-UNESCO/ISU, 2003) et le niveau d'études auquel ils parviennent (Breen et Jonsson, 2005). Elles expliquent de cette manière les divisions sociales qui gênent normalement l'accès et l'apprentissage des classes populaires, des minorités ethniques et des groupes handicapés dans les cycles scolaires de base et, dans plusieurs régions du monde, l'accès des filles aux enseignements obligatoires.

---

1. Afin de délimiter notre base documentaire, nous avons répété la même recherche croisée des descripteurs relatifs à l'« éducation pour l'inclusion » et aux « inégalités sociales » dans plusieurs bases de données bibliographiques. En particulier, nous avons consulté DIALNET — portail de diffusion de la production scientifique hispanique, ERIC — *Education Resources Education Center*, FRANCIS — recueil bibliographique de l'INIST du *Centre national de la recherche scientifique, Institute for Scientific Information Web of Knowledge* et REDALYC — hémérothèque scientifique en ligne. Nous avons aussi examiné les numéros de l'*International Journal of Inclusive Education*.

D'autre part, ces études mettent en doute que l'efficacité scolaire dépende des caractéristiques institutionnelles des centres d'enseignement (Goldstein et Woodhouse, 2000), même si elles admettent que l'origine sociale et l'organisation scolaire peuvent avoir des effets conjugués sur les résultats éducatifs.

La principale méthode pédagogique de l'éducation pour l'inclusion se sert de ces effets potentiels de l'organisation afin de favoriser un apprentissage scolaire plus égalitaire. Sa formulation la plus connue est le guide pour l'inclusion (Booth et Ainscow, 2002). Fondamentalement, ce guide propose que le corps enseignant d'un établissement, secondé par des conseillers externes, révise son langage professionnel et trouve des raisons suffisantes pour introduire de nouveaux concepts clés, particulièrement ceux d'« inclusion » — répondre à toute la diversité des étudiants — et d'« obstacles à l'apprentissage et à la participation » — au lieu des handicaps éducatifs — (Ainscow, 2005a, b). Il s'agit de sensibiliser les enseignants afin qu'ils n'attribuent pas les problèmes à des caractéristiques intrinsèques de leurs élèves, et qu'ils innovent pour lever ces barrières à l'apprentissage et à la participation. Le guide prévoit cinq étapes : début, analyse du centre, préparation d'un plan d'amélioration, mise en place des priorités et évaluation du processus. Il donne aussi des idées pour enrichir cette évaluation du programme, en tenant compte aussi bien de l'évaluation objective du rendement scolaire que des buts généraux consistant pour chaque établissement à créer une nouvelle culture, à définir ses politiques propres et à favoriser l'enracinement de pratiques pédagogiques intégratrices.

Ainsi formulé, le changement d'organisation des écoles peut influencer les inégalités. En premier lieu, s'ils adoptent ces principes, les centres doivent tenir compte des facteurs matériels et sociaux qui créent l'échec scolaire dans tous les pays du monde. Ce point renvoie à l'entrée d'étudiants handicapés dans les classes ordinaires en même temps qu'au rôle de l'école dans l'évolution des « *inner cities* » nord-américaines et des « *banlieues* » françaises, dans l'autoconstruction des quartiers ouvriers des tissus urbains en Europe du Sud, dans les politiques d'intégration scolaire des groupes d'immigrants, dans la réduction des fractures économiques des pays latino-américains, ou dans les possibilités offertes à la population rurale dans ces pays et en Afrique subsaharienne et Asie du Sud. Ainsi, avec les variations indispensables selon les régions du monde, il est évident que l'éducation pour l'inclusion transforme en questions scolaires les ghettos urbains, les faibles revenus, l'absence d'assainissement, les logements surpeuplés, le manque d'eau potable, les distances et les transports. En second lieu, cette même orientation demande à l'école d'inventer ses outils pédagogiques afin d'inclure tout le monde, en rompant les barrières érigées par les préjugés professionnels, sexuels, racistes ou de classe, ou par des malentendus culturels. Elle peut le faire en encourageant un enseignement collectif et une participation active des étudiants et des familles dans la vie scolaire quotidienne, les projets curriculaires et la planification à moyen terme des établissements.



Une première conclusion indéniable ressort de notre étude de la question : l'écrasante hégémonie contemporaine de cette approche dans la majorité des textes spécialisés obtenus avec les descripteurs « éducation pour l'inclusion » ou « écoles intégratrices » (Nicolaidou *et al.*, 2004 ; Ainscow, 2007 ; Ainscow *et al.*, 2006 ; Carrington et Robinson, 2006 ; Heung, 2006 ; Remedios et Allan, 2006). On observe cependant des connotations légèrement différentes selon les pays. Par exemple, l'Australie a réalisé plusieurs recherches sur les « pédagogies productives » pour chercher des moyens justes d'organiser les contenus curriculaires et de régler les rapports entre enseignants et élèves, afin de neutraliser les facteurs de l'inégalité dans l'apprentissage scolaire observés par Basil Bernstein (Johnston et Hayes, 2007 ; Lingard et Mills, 2007 ; Lingard, 2007 ; Marsh, 2007 ; Mills et Keddie, 2007 ; Munns, 2007). Avec des postulats semblables, mais des nuances différentes, d'autres auteurs anglo-saxons ont recours aux analyses et aux méthodes narratives pour dévoiler les obstacles pédagogiques aux apprentissages (Allan, 2006 ; Goodley, 2007 ; Goodley et Clough, 2004 ; Lavia, 2007 ; Mueller, 2006 ; Sikes, Lawson et Parker, 2007).

Il est facile de trouver d'autres ramifications dans beaucoup de zones du monde. Au Chili, par exemple, des principes similaires ont guidé les programmes *900 escuelas* « 900 écoles » et *Liceo para todos* « Le lycée pour tous », destinés respectivement aux écoles primaires et aux écoles secondaires les plus défavorisées (Raczynski, 2006). En Espagne, les références à Ainscow ne manquent pas (Arnaiz, 2002 ; Moriña et Parrillas, 2006), depuis 2004, le Plan PROA poursuit des objectifs d'inclusion (Manzanares, 2007) et les communautés d'apprentissage appliquent ce modèle scolaire depuis dix ans (Puigvert et Santacruz, 2006). Aux États-Unis d'Amérique, la philosophie des « *accelerated schools* » était très semblable dans les années 80 (Accelerated Schools Project, 2007). En France, en 1997, la réforme des zones d'éducation prioritaire (ZEP) a exigé la mise en œuvre d'un plan stratégique d'engagement pour la réussite qui réclamait également un effort intégrateur important (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1999).

Dans le panorama éducatif mondial, on voit apparaître une association de l'éducation pour l'inclusion avec un concept d'équité sociale plus large que la référence aux groupes handicapés (Artiles *et al.*, 2006 ; Blanco, 2006 ; Taylor et Henry, 2003). Dans cet esprit, d'aucuns ont avancé que l'éducation pour l'inclusion favorisait la consolidation de la transition démocratique sud-africaine (Naicker, 2006). Néanmoins, beaucoup des contributions sur la portée mondiale de l'éducation pour l'inclusion, plutôt que de proposer de l'appliquer selon une méthode particulière, regrettent son absence dans les pays moins avancés. Une question importante dans ce sens est l'impact dévastateur de la pauvreté sur les conditions de vie des personnes handicapées, mais les interprétations biaisées des conditions et des obstacles institutionnels à son implantation préoccupent aussi les spécialistes (Martin et Solórzano, 2003 ; Mittler ; 2004 ; Eleweke et Rodda, 2002 ; Singal, 2005, 2006 ; Kuyini et Desai, 2007). C'est particulièrement vrai dans le cas

de la ségrégation des enfants roms dans des écoles spéciales en Bulgarie, en Hongrie, en Roumanie et en Slovaquie (ERRC, 2007).

Le deuxième thème central des publications sur l'éducation pour l'inclusion est l'observation des interactions entre l'école et son environnement. Cette question est l'une des nouveautés du concept, et les recommandations sur la configuration d'environnements intégrateurs se situent dans la transition entre les priorités compensatoires et les conceptions transversales des programmes destinés à promouvoir l'égalité (Aguerrondo, 2007). Logiquement, si la portée des initiatives est circonscrite à l'espace scolaire, il existe un risque considérable de limiter leurs bénéfices à de simples contradictions entre ce qui se produit à l'intérieur et ce qui se produit à l'extérieur de l'école.

Cela étant, cette seconde préoccupation éducative n'est pas aussi consistante que le changement organisationnel dans l'école. En général, dans les recueils, le thème répond au descripteur « éducation urbaine », très vaste aux États-Unis, et acquiert des connotations propres en France — aussi reconnaissables pour les spécialistes. Dans d'autres contextes, la même préoccupation amène à s'interroger sur la coordination entre les institutions officielles qui collaborent dans les mêmes espaces urbains (Millbourne, 2005), où peuvent se déclencher à leur tour des processus de développement communautaire stimulés par la large participation de plusieurs institutions (Dyson et Raffo, 2007 ; Nevarez et Luke, 2007). La volonté socioéducative de prévenir la violence (Buendía *et al.*, 2004 ; Franchi, 2004) ou l'inquiétude face à des décisions pédagogiques d'établissements susceptibles de maintenir, et parfois même d'aggraver, les inégalités des jeunes de certains quartiers (Le Fur, 2005 ; Barr *et al.*, 2006) sont de nature analogue.

### **L'éducation pour l'inclusion dans les publications d'organismes internationaux**

Ces derniers mois, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO a organisé plusieurs symposiums sur l'éducation pour l'inclusion dans différentes régions du monde. Ces débats ont dessiné une carte, encore incomplète, de son implantation, qui met en évidence un accueil favorable, plus ou moins contradictoire dans les pays nordiques et en Amérique latine, un débat croissant en Asie, une interprétation propre en Afrique subsaharienne et une réticence considérable en Europe orientale, dans la Communauté d'États indépendants et dans les États arabes (BIE/UNESCO, 2007a, b, c, d).

Dans ce contexte, les spécialistes du Danemark, de la Finlande, de l'Islande, de la Norvège et de la Suède ont fait preuve d'un engagement en faveur de l'éducation pour l'inclusion qui touche toutes les dimensions du système éducatif : stratégie et directives, curriculum, gestion et direction, structures, formation des enseignants, méthodes de travail et culture scolaire, soutien général et particulier, matériels didactiques, environnement de l'apprentissage et évaluation (Halinen, 2007). En Amérique latine, la réflexion s'est projetée également sur ce niveau

conjoint du système, avec cependant des conséquences particulières. Dans cette région, le thème fort a été le lien entre l'inclusion sociale et l'éducation pour l'inclusion, qui a été établi à travers le malaise provoqué par les conséquences néfastes des politiques néolibérales sur l'exclusion et l'inégalité due à un enseignement scolaire inadapté aux besoins des sociétés contemporaines (Operti, 2007).

En Asie, le concept jouit d'un certain crédit, mais les obstacles sont de taille, à tel point que les participants à l'atelier en sont venus à proposer de distinguer entre l'« ancienne » et la « nouvelle » éducation pour l'inclusion, la première se bornant au traitement spécial des groupes handicapés et la seconde s'ouvrant aux nouveaux horizons socioéducatifs. Le cas de l'Afrique subsaharienne est très particulier, car c'est là que les participants à l'atelier ont souligné avec le plus d'énergie la complémentarité étroite entre l'éducation pour l'inclusion et l'éducation pour tous. La réalité dramatique de ces pays imprime des priorités particulières à leur éventuelle éducation pour l'inclusion : pour eux, il ne s'agit pas seulement d'inclure les groupes handicapés et exclus, il leur faut surtout relever les défis de la marginalisation des filles, lutter contre l'épidémie de VIH/sida, et répondre aux besoins des populations nomades, des nombreux enfants rendus orphelins par les guerres incessantes, et bien sûr, des multitudes d'enfants de la rue, ou simplement de ceux qui n'ont pas de place à l'école.

À la différence de ces multiples discussions sur l'élargissement conceptuel, comme nous le disions, dans la Communauté d'États indépendants, en Europe orientale et dans les États arabes, les acceptations courantes de l'éducation pour l'inclusion sont beaucoup plus étroites : elles recouvrent l'éducation des groupes handicapés ou des enfants réfugiés. Parfois, la problématique consistant à intégrer les premiers dans des écoles ordinaires est abordée, mais les débats sur l'inclusion sociale qui se déroulent ailleurs dans le monde y sont très rares (Bubshait, 2007 ; Operti, 2007).

Les organismes internationaux, outre qu'ils ont débattu avec les gouvernements dans ces symposiums, ont également fait connaître leur propre définition de l'éducation et de l'inclusion. Fondamentalement, l'UNESCO et le système des Nations Unies souscrivent aux idées de l'éducation pour l'inclusion et les propagent, alors que la Banque mondiale et l'OCDE ont adopté des acceptations nettement affaiblies de cette notion.

Pour l'UNESCO (2005a, b), l'éducation pour l'inclusion répond à la diversité des élèves avec dynamisme, intégralement, et d'une manière frappée au coin du bon sens. Elle exige un changement de philosophie dans la mesure où les inerties techniques et organisationnelles érigent beaucoup d'obstacles à l'apprentissage. Il s'agit de concrétiser la Déclaration universelle des droits de l'homme qui donne aussi une signification à la notion plus vaste de l'éducation de base pour tous et toutes. À cette fin, il est nécessaire de concevoir des curricula plus souples et plus accessibles, sensibles aux inégalités entre les sexes et attentifs à la diversité culturelle. Ils doivent changer l'ensemble des systèmes éducatifs et la vie

quotidienne dans les classes en suivant les recommandations visant à accorder davantage d'autonomie aux centres d'enseignement, soutenir les enseignants, améliorer leur formation et assouplir les emplois du temps scolaires. Conseillée par Mel Ainscow, l'UNESCO (2004 : livret 5) a adopté une trousse pédagogique pour gérer des classes intégratrices et favorables à l'apprentissage, afin de changer les écoles grâce à la collaboration des enseignants et à l'apprentissage collectif.

La Banque mondiale accorde une importance stratégique à l'éducation pour créer le capital humain nécessaire aux économies de la connaissance. Néanmoins, bien que le concept d'éducation pour l'inclusion apparaisse dans quelques-unes de ses publications (Peters, 2003, 2004), elle a rarement formulé une définition officielle. En général, les références directes proposent des réformes pédagogiques et organisationnelles des écoles dont les étudiants présentent des besoins éducatifs spéciaux, ou disposent d'un revenu familial inférieur au seuil de pauvreté ; elles recommandent en particulier une plus large participation du secteur privé à l'éducation de ces groupes (Banque mondiale, 2005, 2006).

L'OCDE espère que l'éducation représente une ressource très profitable pour les économies moins avancées dans l'emploi du savoir ; concrètement, elle place ses espérances dans la création de systèmes nationaux globaux de formation et d'apprentissage tout au long de la vie. Pourtant, elle s'éloigne peu de la version la plus étroite de l'éducation pour l'inclusion (OCDE, 1997, 1999). Outre qu'elle se sert de cette expression pour désigner l'éducation spéciale, elle n'y englobe les élèves handicapés et qui rencontrent des difficultés d'apprentissage que dans un recueil d'études de cas (OCDE, 2006). Il n'est donc pas surprenant qu'elle ne lui consacre que de vagues recommandations, limitées à quelques aspects de la scolarité.

### **L'échelle géographique de l'éducation pour l'inclusion**

À ce point, nous pouvons retirer de notre étude trois impressions générales. Il est logique que notre première remarque concerne la portée mondiale de l'éducation pour l'inclusion. Cette approche pédagogique a son origine dans le système britannique, avec quelques contributions australiennes, même si certains de ses échos parviennent à l'ensemble du monde occidental, et qu'elle a reçu un accueil favorable à l'UNESCO. Les spécialistes commencent à se pencher sur les conditions de pauvreté dont souffrent les groupes handicapés dans les pays où le développement humain est le plus faible et ils attirent également l'attention sur les éventuelles interprétations partisans du principe d'inclusion. Les symposiums du BIE-UNESCO dessinent la carte mondiale suivante de l'éducation pour l'inclusion : elle est connue dans les pays occidentaux et pratiquée dans les pays scandinaves, elle suscite des débats encourageants en Amérique latine et en Afrique subsaharienne, et elle commence à se répandre en Asie ; par contre, la Communauté d'États indépendants, les États arabes et l'Europe orientale confondent régulièrement les termes « éducation spéciale » et « éducation pour l'inclusion ».

D'autre part, la majorité des articles et des livres publiés par les chercheurs et les institutions internationales concentrent les propositions intégratrices sur les activités pédagogiques des écoles. Au risque de nous répéter, il convient de rappeler que c'est le thème central de l'ouvrage de Booth et Ainscow (2002) ou de la trousse pédagogique pour gérer des classes intégratrices et favorables à l'apprentissage (UNESCO, 2004).

Enfin, toutes les sources lient l'éducation scolaire pour l'inclusion avec d'autres niveaux d'action politique et d'intervention sociale. Dans ce sens, elles notent la définition d'une politique d'inclusion, susceptible de résoudre les problèmes des politiques compensatoires antérieures (Aguerrondo, 2007), les thèmes éducatifs « urbains », ainsi que les liens fragiles, mais notés à plusieurs reprises par la Banque mondiale et l'OCDE. Ce point nous amène à une seconde réflexion géographique, qui s'ajoute au tableau récapitulatif de l'accueil reçu par l'idée dans les différentes régions. À notre avis, l'éducation pour l'inclusion devrait sortir de l'espace scolaire et s'étendre aux niveaux géographiques de la politique locale et de la politique étatique. Le niveau géographique représente la proximité ou l'éloignement d'un phénomène par rapport à la réalité immédiate, quotidienne et contiguë, et le passage d'un niveau à l'autre imprime des changements significatifs à ce phénomène (Santos, 1996).

En général, même si le guide pour l'inclusion (Booth et Ainscow, 2002) modifie les pratiques pédagogiques et l'organisation de beaucoup d'écoles, le changement éducatif ne contribue pas beaucoup au potentiel éducatif du niveau local (ou « urbain ») que rappellent nombre de spécialistes, de chercheurs et de techniciens en éducation (Tonucci, 2000) et en développement (Fung et Wright, 2003). C'est pourquoi deux conséquences locales de l'éducation pour l'inclusion revêtent une importance capitale.

En premier lieu, la levée de beaucoup d'obstacles à l'apprentissage, qui sont le fruit des fractures sociales scindant l'espace public local, peut et doit enrichir la délibération politique locale. Ainsi, beaucoup d'écoles qui ont adopté l'éducation pour l'inclusion afin d'accélérer l'apprentissage des groupes défavorisés comprennent qu'il faut coordonner leurs activités pour atteindre leurs objectifs, puisque les bénéfices de leurs efforts sont très limités s'ils sont circonscrits à des initiatives isolées (Warren, 2005). La politique locale est aussi le niveau le plus approprié pour chercher de nouvelles stratégies contre la ségrégation urbaine et scolaire. En France, par exemple, les zones scolaires ne reflètent plus la diversité locale, ou « mixité sociale » d'il y a cinquante ans, car les changements urbains les ont modifiées à tel point que dans certaines villes, elles exercent même des effets pervers. De nouvelles attitudes politiques apparaissent face à cette situation, avec des conséquences sur l'éducation pour l'inclusion : l'une d'elles prend la forme de partenariats locaux entre les familles de classe moyenne et les équipes d'enseignants dans le but de maintenir la mixité sociale des écoles publiques, en même temps que de nouveaux efforts intégrateurs se développent pour relever leurs résultats éducatifs (Zanten, 2002) ; une autre naît de l'intérêt de rechercher des accords entre

le Gouvernement national, les autorités départementales et les municipalités pour dessiner de nouvelles cartes scolaires qui tiennent compte de la réalité urbaine actuelle (Felouzis *et al.*, 2005).

En second lieu, la politique locale est très adaptée à une participation citoyenne favorable aux groupes les moins favorisés. Par ses appels à la participation, l'éducation pour l'inclusion fait le lien avec la planification éducative par le biais des budgets participatifs au Brésil et en Inde ou avec les schémas de coordination entre plusieurs institutions publiques qui prônent une large participation dans des villes nord-américaines (Fishman et McLaren, 2000 ; Fung et Wright, 2003).

Une politique démocratique devrait aussi tenir compte de l'éducation pour l'inclusion au niveau étatique. Le sens général des recommandations intégratrices adressées aux gouvernements a été repris dans les symposiums et les documents de l'UNESCO (2004, 2005a, b). Si l'Organisation appuie l'éducation pour tous et consolide les droits de l'homme, il est de toute évidence important que les États démocratiques en tiennent compte. Outre cette considération générale, l'éducation pour l'inclusion peut exploiter des synergies avec d'autres domaines des politiques publiques. Ainsi, ces dix dernières années, on a appliqué plusieurs programmes de transfert des revenus subordonnés à la scolarisation et à la vaccination des enfants des familles pauvres au Bangladesh, au Brésil, en Colombie, au Guatemala, au Honduras, en Indonésie, au Malawi, au Mexique ou au Nicaragua, mais il manque les directives qui confèrent un minimum de densité pédagogique à la nature éducative supposée de ces programmes (Reimers *et al.*, 2006). De même, on a chiffré l'indicateur statistique de l'éducation de base dans l'enseignement primaire, mais les rapports statistiques révèlent d'importants déséquilibres entre l'expansion du cycle primaire, le retard du cycle pour la petite enfance et, souvent, les goulets d'étranglement dus à la rareté des places dans l'enseignement secondaire (UNESCO, 2006).

## Conclusions

En définitive, nous avons étudié un vaste échantillon de revues et d'ouvrages spécialisés et de publications officielles internationales afin de dresser la carte de l'éducation pour l'inclusion dans les différentes régions du monde. Nous avons observé que l'accueil de ces idées est inégal : si elles stimulent des débats dans beaucoup de régions, dans d'autres, elles se heurtent à des réticences. Nous avons de plus constaté que l'essentiel des propositions intégratrices se limite aux activités à l'intérieur des écoles.

C'est pourquoi nous avons terminé en rappelant que les causalités accumulatives de la frustration sociale et la participation citoyenne exigent la conception et l'application de politiques éducatives intégratrices locales, et que les gouvernements nationaux devraient tenir compte des synergies potentielles avec l'expansion de l'éducation et la protection sociale. Cette observation touche aussi

bien la méthodologie des recherches sur l'éducation pour l'inclusion que les politiques publiques qui souhaitent la mettre en pratique. Dans le premier point, il apparaît clairement que l'objet de l'étude est normalement restreint aux systèmes éducatifs dans un État donné (Dale et Robertson, 2007). De cette façon, on ne tient pas compte de la circulation internationale des idées politiques et pédagogiques, ni de la structure sociale environnante. Pourtant, notre étude trouve dans cette influence externe l'un des principaux encouragements pour adopter des programmes intégrateurs dans beaucoup de pays, où la diversité des circonstances sociales leur imprime de plus des connotations particulières. En ce qui concerne le second point, il serait probablement souhaitable que les réflexions éducatives se penchent sur le caractère « intégrateur » de la fiscalité progressive, de l'emploi digne, de l'urbanisation des bidonvilles, de la sécurité sociale universelle ou de la disparition du travail des enfants.

## Références

- Accelerated Schools Project. 2007. Site Internet de l'ASP : <[www.acceleratedschools.net](http://www.acceleratedschools.net)>
- Aguerrodo, I. 2007. Inclusión-Exclusión : International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region) [Inclusion-exclusion : Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion (Région de l'Amérique latine, des Andes et du Cône Sud)]. Buenos Aires, Argentine, 12-14 septembre 2007).
- Ainscow, M. 2005a. Developing Inclusive Education Systems : What Are The Levers For Change ? [Développer les systèmes d'éducation pour l'inclusion : quels sont les facteurs du changement ?] *Journal of Educational Change*, vol. 6, n° 2, p. 109-124.
- Ainscow, M. 2005b. Understanding the development of inclusive education system [Comprendre le développement d'un système d'éducation pour l'inclusion]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, n° 3, p. 5-20.
- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn [Le tournant intégrateur]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, n° 1, p. 37.
- Ainscow, M. ; Booth, T. ; Dyson, A. 2006. Inclusion and the standards agenda : negotiating policy pressures in England [L'inclusion et l'agenda des rendements moyens : négocier les exigences de la politique éducative en Angleterre]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, p. 295-308.
- Allan, J. 2006. The repetition of exclusion [La répétition de l'exclusion]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 2, p. 121-133.
- Arnaiz, P. 2002. *Hacia una educación eficaz para todos : La educación inclusiva* [Vers une éducation efficace pour tous : l'éducation pour l'inclusion]. Documents de la Fondation Paso a Paso, <[www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_160.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_160.htm)>
- Articles, A. ; Harris, N. ; Rosenberg. 2006. Inclusion as Social Justice [L'inclusion comme justice sociale]. *Theory into Practice*, vol. 45, n° 3, p. 260-268.
- Banque mondiale. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries : Results from 11 Household Surveys* [Le handicap, la pauvreté et la scolarisation dans les pays en développement : résultats de 11 enquêtes auprès des ménages]. Washington, D.C. : The World Bank Group.
- Banque mondiale. 2006. Education Sector Strategy Update. Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness [Actualisation de la stratégie du secteur de l'éducation. Parvenir à l'éducation pour tous, élargir notre perspective et maximaliser notre efficacité]. Washington, D.C. : The World Bank Group.

- Barr, J.M. ; Sadovnik, A.R. ; Visconti, L. 2006. Charter Schools and Urban Education Improvement : A Comparison of Newark's District and Charter Schools [Les écoles publiques « sous contrat » et l'amélioration de « l'éducation urbaine » : comparaison du district de Newark et des écoles publiques « sous contrat »]. *Urban Review : Issues and Ideas in Public Education*, vol. 38, n° 4, p. 291-311.
- BIE-UNESCO. 2007a. *Executive summary* [Résumé analytique]. Paper prepared for an International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region) [Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion (Région de l'Amérique latine, des Andes et du Cône Sud)], Buenos Aires, Argentine, 12-14 Septembre 2007.
- BIE-UNESCO. 2007b. *Executive Summary* [Résumé analytique]. Paper prepared for the Gulf Arab States Workshop on Inclusive Education (Dubai, United Arab Emirates) [Atelier des États arabes du Golfe sur l'éducation pour l'inclusion (Dubai, Émirats arabes unis)], 27-29 août 2007.
- BIE-UNESCO. 2007c. *Executive summary* [Résumé analytique]. Paper prepared for the East Asia Workshop on Inclusive Education [Atelier pour l'Asie de l'Est sur l'éducation pour l'inclusion] (Hangzhou, Chine, 2-5 novembre 2007).
- BIE-UNESCO. 2007d. *Executive summary : Session on Inclusive Education* [Résumé analytique. Séance sur l'éducation pour l'inclusion]. Paper prepared for the Regional Workshop on « What Basic Education for Africa ? » [Atelier régional sur « Quelle éducation de base pour l'Afrique ? »] (Kigali, Rwanda, 27 septembre 2007).
- Blanco, R. 2006. La equidad y la inclusión social [L'équité et l'inclusion sociale]. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, vol. 4, n° 3, p. 1-15.
- Booth, T. ; Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools* [Guide de l'éducation inclusive : Développer les apprentissages et la participation à l'école]. Montréal, Canada : Institut québécois de la déficience intellectuelle.
- Breen, R. ; Jonsson, J. O. 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective : Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility [L'inégalité des chances dans une perspective comparée : recherche récente sur les rendements éducatifs et la mobilité sociale]. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, p. 223-243.
- Bubshait, A. 2007. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education held in preparation for the forty-eighth session of the ICE, 2008 [Atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion]. COP — États arabes du Golfe, Dubaï, 27-28 août 2007.
- Buendía, E. et al. 2004. The Geographies of Difference : The Production of the East Side, West Side, and Central City School [Les géographies de la différence : la production des écoles des quartiers de l'est, de l'ouest et du centre-ville]. *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 4, p. 833-863.
- Carrington, S. ; Robinson, R. 2006. Inclusive school community : why is it so complex? [L'école communautaire intégratrice : pourquoi est-elle aussi difficile ?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, p. 323-334.
- Chauveau, G. ; Rogovas-Chauveau, E. 1999. ZEP et pédagogie de la réussite. *Ville-École-Intégration*, vol. 117, p. 16-27. <www.cndp.fr>
- Dale, R. ; Robertson, S. 2007. « Beyond Methodological "Isms" in Comparative Education in an Era of Globalisation » [Au-delà des « ismes » méthodologiques dans l'éducation comparée à l'époque de la mondialisation]. Dans : Kazamias, A. ; Cowan, R. (dir. publ.). *Handbook on Comparative Education*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Dyson, A. ; Raffo, C. 2007. Education and disadvantage : the role of community-oriented schools [L'éducation et les inégalités : le rôle des écoles orientées vers la communauté]. *Oxford Review of Education*, vol. 33, p. 297-314.
- Echeita, G. ; Sandoval, M. 2002. Educación inclusiva o educación sin exclusiones [Éducation pour l'inclusion ou éducation sans exclusions]. *Revista de Educación*, n° 327, p. 31-48.



- Eleweke, C. J. ; Rodda, M. 2002. The challenge of enhancing inclusive education in developing countries [Le défi de renforcer l'éducation pour l'inclusion dans les pays en développement]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, n° 2, p. 113-126.
- ERRC-European Roma Rights Centre. 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children* [Impact de la législation et des politiques publiques sur la ségrégation scolaire des enfants roms]. Budapest : Westimprim.
- Felouzis, G. ; Liot, F. ; Perroton, J. 2005. *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Fishman G. ; McLaren, P. 2000. Schooling for Democracy : Toward a Critical Utopianism [Scolariser pour la démocratie : vers un utopisme critique]. *Contemporary Sociology*, vol. 29, p. 168-179.
- Franchi, V. 2004. Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé : Soigner, éduquer, accompagner. *Ville-École-Intégration*, vol. 137, p. 22-31.
- Fung, A. ; Wright, E.O. 2003. *Deepening democracy : institutional innovations in empowered participatory governance* [Approfondir la démocratie : innovations institutionnelles dans la gouvernance participative potentialisée]. Londres/New York : Verso.
- Goldstein, H. ; Woodhouse, G. 2000. School Effectiveness Research and Educational Policy [La recherche sur l'efficacité scolaire et la politique éducative]. *Oxford Review of Education*, vol. 26, n° 3-4, p. 353-363.
- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies : Deleuzoguattarian critical disability studies [Vers des pédagogies socialement juste : études critiques « deleuzoguattarianes » sur le handicap]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 317-334.
- Goodley, D. ; Clough, P. 2004. Community projects and excluded young people : reflections on a participatory narrative research approach [Projets communautaires et jeunes exclus : réflexions sur une approche de la recherche narrative et participative]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, n° 4, p. 331-351.
- Halinen, I. 2007. *Concept and practice of inclusive education in Nordic countries* [Concept et pratique de l'éducation pour l'inclusion dans les pays nordiques]. Paper prepared for the International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region), [Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion (Région de l'Amérique latine, des Andes et du Cône Sud)]. Buenos Aires, Argentine, 12-14 septembre 2007.
- Heung, V. 2006. Can the introduction of an inclusion index move a system forward? [L'introduction d'un guide sur l'inclusion peut-elle faire progresser un système ?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, p. 309-322.
- Johnston, K. ; Hayes, D. 2007. Supporting student success at school through teacher professional learning : the pedagogy of disrupting the default modes of schooling [Appuyer la réussite scolaire des étudiants en renforçant l'apprentissage professionnel des enseignants : la pédagogie qui remet en question les modes routiniers de la scolarité]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 371-381.
- Kuyini, A.B. ; Desai, I. 2007. Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana [Les attitudes et les connaissances de l'éducation pour l'inclusion de la part des directeurs et des enseignants comme prédicteurs de pratiques efficaces d'enseignement au Ghana]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, n° 2, p. 104-113.
- Lavia, J. 2007. Repositioning pedagogies and postcolonialism : theories, contradictions and possibilities [Repenser les positions pédagogiques depuis le postcolonialisme : théories, contradictions et possibilités]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 283-300.
- Le Fur, A. 2005. Inégalités sociales et grande difficulté scolaire : Réflexions d'un directeur adjoint chargé d'une Segpa dans un collège de la Seine-Saint-Denis. *La Nouvelle revue de l' AIS*, vol. 31, p. 101-104.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference [Les pédagogies de l'indifférence]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 245-266.

- Lingard, B. ; Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference : issues of social justice and inclusion [Des pédagogies qui marchent : questions de justice sociale et d'inclusion]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 233-244.
- Manzanares, S. 2007. Evaluación del Plan PROA [Évaluation du Plan PROA]. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 369, p. 77-81.
- Marsh, J. 2007. New literacies and old pedagogies : recontextualizing rules and practices [Nouvelles connaissances et anciennes pédagogies : recontextualiser les règles et les pratiques]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 267-281.
- Martin, C. ; Solorzano, C. 2003. Mass Education, Privatisation, Compensation and Diversification : Issues on the Future of Public Education in Mexico [L'éducation des masses, la privatisation, la compensation et la diversification : questions sur l'avenir de l'enseignement public au Mexique]. *Compare*, vol. 33, n° 1, p. 15-30.
- Milbourne, L. 2005. Children, Families and Interagency Work : Experiences of Partnership Work in Primary Education Settings [Les enfants, leur famille et le travail interinstitutions : expériences de travail en partenariat dans des l'enseignement primaire]. *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 675-695.
- Mills, M. ; Keddie, A. 2007. Teaching boys and gender justice [Enseigner la parité des sexes aux garçons]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 335-354.
- Mitchell, D. (dir. publ.). 2005. Contextualizing Inclusive Education : Evaluating Old and New International Perspectives [Contextualiser l'éducation pour l'inclusion : évaluer les perspectives internationales anciennes et nouvelles]. Londres : Routledge.
- Mittler, P. 2004. Including children with disabilities [Intégrer les enfants handicapés]. *Prospects*, vol. 34, n° 4, p. 385-396.
- Moriña, A. ; Parrilla, A. 2006. Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva [Critères pour la formation permanente des enseignants dans le cadre de l'éducation pour l'inclusion]. *Revista de Educación*, vol. 339, p. 517-539.
- Mueller, C. 2006. Creating a joint partnership : including Qallunaat teacher voices within Nunavik education policy [Créer un partenariat : inclure les voix des enseignants oallunaat dans la politique éducative de Nunavik]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, p. 429-447.
- Munns, G. 2007. A sense of wonder : pedagogies to engage students who live in poverty [Ces merveilles que sont les pédagogies qui mobilisent les étudiants vivant dans la pauvreté]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 301-315.
- Naicker, S. 2006. From Policy to Practice : A South-African Perspective on Implementing Inclusive Education Policy [De la politique à la pratique : une perspective sud-africaine sur l'application d'une politique d'éducation pour l'inclusion]. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 3, n° 1, p. 123-133.
- Nevarez, C. ; Wood, J. L. 2007. Developing Urban School Leaders : Building on Solutions 15 Years after the Los Angeles Riots [Fortifier les dirigeants des « écoles urbaines » : se fonder sur des solutions 15 ans après les émeutes de Los Angeles]. *Educational Studies : Journal of the American Educational Studies Association*, vol. 42, n° 3, p. 266-280.
- Nicolaidou, M. ; Ainscow, M. 2004. Understanding Failing Schools : Perspectives from the inside [Comprendre les écoles qui échouent : les perspectives depuis l'intérieur]. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n° 3, p. 229-248.
- OCDE. 1997. Proceedings : *Implementing Inclusive Education* [Actes des conférences sur l'application de l'éducation pour l'inclusion]. Paris.
- OCDE. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools* [L'éducation pour l'inclusion à l'œuvre. Les étudiants handicapés dans les écoles ordinaires]. Paris.
- OCDE. 2006. *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe* [Les politiques éducatives pour les étudiants à risque et pour les étudiants handicapés en Europe du Sud-Est]. Paris.

- OCDE ; UNESCO/Institut de statistique de l'UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow : Further Results from PISA 2000* [Des compétences en alphabétisme pour le monde de demain. D'autres résultats de PISA 2000]. Paris. <www.oecd.org>
- Opertti, R. 2007. *Regional Perspectives and Challenges in Inclusive Regional Education : Main Findings from Seven Meetings* [Perspectives régionales et défis dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion : principales conclusions de sept réunions]. Document préparé pour le Caribbean Symposium on Inclusive Education (Kingston, Jamaïque, 5-7 décembre 2007).
- Parrilla, M.A. 2002. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva [À propos de l'origine et du sens de l'éducation pour l'inclusion]. *Revista de Educación*, n° 327, p. 11-30.
- Peters, S. 2003. *Inclusive education : achieving education for all by including those with disabilities and special education* [L'éducation pour l'inclusion : parvenir à l'éducation pour tous en intégrant les personnes handicapées et l'éducation spéciale]. Washington, D.C. : The World Bank Group.
- Peters, S. 2004. *Inclusive education : an EFA strategy for all children* [L'éducation pour l'inclusion : une stratégie d'EPT pour tous les enfants]. Washington, D.C. : The World Bank Group.
- PNUD. 1990-2007. *Rapports mondiaux sur le développement humain*. New York : PNUD. <www.undp.org>
- Puigvert, L. ; Santacruz, I. 2006. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje [La transformation des centres éducatifs en communautés d'apprentissage]. *Calidad para todas y todos. Revista de Educación*, vol. 339, p. 169-176.
- Raczynski, D. 2006. « Cambio educativo en contextos de pobreza » [Le changement éducatif dans des contextes de pauvreté]. Dans : Bonal, X. (dir. publ.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, p. 297-318. Barcelone : CIDOB.
- Reimers, F. ; Carol, D. ; Trevino, E. 2006. Where is the « education » in Conditional Cash Transfers in Education? [Où est « l'éducation » dans les subventions conditionnelles à l'éducation ?]. Toronto : UNESCO-UIS. (UIS Working Papers, vol. 4.)
- Remedios, R. ; Allan, J. 2006. New Community Schools and the measurement of transformation [Les nouvelles écoles communautaires et la mesure de la transformation]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 6, p. 615-625.
- Santos, M. 1996. *A natureza do espaço* [La nature de l'espace]. São Paulo : Hucitec.
- Sikes, P. ; Lawson, H. ; Parker, M. 2007. Voices on : teachers and teaching assistants talk about inclusion [Des voix s'élèvent : des enseignants et des assistants parlent de l'inclusion]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, p. 355-370.
- Singal, N. 2005. Mapping the field of inclusive education : a review of the Indian literature [Dresser la carte de l'éducation pour l'inclusion : étude des publications indiennes]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, n° 4, p. 331-350.
- Singal, N. 2006. Inclusive Education in India : International Concept, National Interpretation [L'éducation pour l'inclusion en Inde : concept international, interprétation nationale]. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 53, n° 3, p. 351-369.
- Taylor, S. ; Henry, M. 2003. Social justice in a global context : Education Queensland's 2010 strategy [La justice sociale dans un contexte mondial : la stratégie de l'éducation du Queensland 2010.]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 7, n° 4, p. 337-355.
- Tonucci, F. 2000. *La città dei bambini : un modo nuovo di pensare la città* [La ville des enfants : une nouvelle manière de penser la ville]. Bari : Laterza.
- UNESCO. 2004. *Embracing diversity : toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments* [Englober la diversité : trousse pédagogique pour créer des environnements intégrateurs et favorables à l'apprentissage]. Bangkok : UNESCO.
- UNESCO. 2005a. *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Regional workshop on Inclusive Education : getting all children into school and helping them learn* [Atelier régional sur l'éducation pour l'inclusion : scolariser tous les enfants et les aider à apprendre]. Bangkok : UNESCO.

- UNESCO. 2006. *A Sound Basis : Early Childhood Care and Education* [Une base solide : les soins et l'éducation dans la petite enfance]. Paris : UNESCO. (EFA Interim Report.)
- UNSR. Département des affaires économiques et sociales. 2006. *The Inequality Predicament* [Le dilemme de l'inégalité]. New York : United Nations.
- Warren, M. R. 2005. *Communities and Schools : A New View of Urban Education Reform* [Les communautés et les écoles : une nouvelle vision de la réforme de « l'éducation urbaine »]. *Harvard Educational Review*, vol. 75, n° 2, p. 133-173.
- Zanten, A. V. 2002. Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents : global and local perspectives on the French case [Le changement éducatif et les nouvelles tensions scolaires entre la direction, les enseignants et les parents : perspectives mondiales et locales sur le cas français]. *Journal of Education Policy*, vol. 17, n° 3, p. 289-304.

## Notes biographiques des auteurs

**Xavier Rambla.** Professeur de sociologie à l'*Universitat Autònoma de Barcelona*. Il coordonne le *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* (Département de sociologie — UAB : <http://sapsuabcast.wordpress.com>) et il est chercheur du Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives (UA-UB : <[www.ub.edu/gipe](http://www.ub.edu/gipe)>).

**Ferran Ferrer.** Professeur titulaire d'éducation comparée à l'Université autonome de Barcelone. Il coordonne le Groupe d'analyse des politiques éducatives et de formation. Membre du Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives et du Groupe européen de recherche sur l'équité dans les systèmes éducatifs. Auteur ou coauteur de plus de 20 livres et 80 articles dans des revues spécialisées. Il a collaboré avec différents organismes internationaux comme l'UNESCO, le BIE, le CEDEFOP, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels et le Conseil de l'Europe. Il a enseigné dans plusieurs universités européennes. Il a présidé la Société espagnole d'éducation comparée (2002-2006).

**Aina Tarabini.** Professeur assistant LUC de sociologie à l'*Universitat Autònoma de Barcelona*, et chercheur du *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* et du Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives.

**Antoni Verger.** Chercheur postdoctoral à l'*Amsterdam Institute for Metropolitan and International Development Studies* de l'*Universiteit van Amsterdam*, et chercheur du *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* et du Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives.

## Vers une éducation pour l'inclusion : le cas de la Finlande

Irmeli Halinen et Ritva Järvinen

**Résumé.** L'article examine le système de l'éducation de base en Finlande et les moyens avec lesquels il soutient l'apprentissage réussi de tous les étudiants et les aide à se développer et à grandir en bonne santé. Les excellents résultats de l'école polyvalente finlandaise montrent qu'un système associant la qualité de l'enseignement avec l'équité et l'égalité pour les étudiants est possible. Tout au long de l'article, l'éducation spéciale est considérée comme un aspect important, mais non dominant, des politiques d'inclusion de la Finlande. L'article se termine en décrivant cinq conditions essentielles pour le succès d'un modèle d'éducation pour l'inclusion.

**Mots clés :** éducation pour l'inclusion • école polyvalente • culture scolaire

### Combiner l'égalité avec un apprentissage de qualité

Dans cet article, nous examinerons comment le système de l'éducation finlandaise soutient un apprentissage réussi ainsi qu'une croissance et un développement sains pour tous les étudiants. Nous nous concentrerons sur l'éducation de base (école polyvalente) qui, dans le système finlandais, inclut l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle, et nous décrirons les principales caractéristiques de l'éducation de la petite enfance et de l'éducation préscolaire dans une perspective d'inclusion. Par inclusion, nous entendons non seulement l'égalité des chances dans l'éducation, mais aussi des stratégies, des structures et des modalités de fonctionnement qui garantissent un apprentissage réussi de tous les étudiants. Nous considérons l'éducation spéciale comme une partie importante, mais non dominante, des politiques nationales pour l'inclusion.

Les élèves de l'école polyvalente finlandaise ont enregistré d'excellents résultats à trois évaluations PISA consécutives — en 2000, 2003 et 2006. Ils se sont

---

Langue originale : anglais

---

I. Halinen

Opetushallitus/National Board of Education, P.O. Box 380, 00531 Helsinki, Finlande

Courriel : Irmeli.Halinen@oph.fi

R. Järvinen

Courriel : ritva.jarvinen@oph.fi

mieux placés que des étudiants d'autres pays participants en lecture, mathématiques, sciences et résolution de problèmes. Arinen et Karjalainen (2007) décrivent les caractéristiques exceptionnelles du succès finlandais : les écoles obtiennent des résultats très équitables et leur travail est efficace, avec une durée modérée de temps consacré à l'apprentissage et des dépenses éducatives très raisonnables.

Dans l'évaluation de 2006, les jeunes Finlandais ont obtenu les meilleurs résultats en connaissance des sciences, et aucun autre pays de l'OCDE n'a enregistré d'écarts aussi faibles entre les résultats de ses étudiants. En outre, davantage d'étudiants avaient des résultats excellents et moins d'étudiants étaient scolairement faibles en Finlande que dans tout autre pays : 20,9% des étudiants atteignaient le niveau 6 (excellent) ou 5 (très bon), alors que la moyenne de l'OCDE était de 9 %. Ce n'est qu'en Finlande que le nombre d'étudiants avec des résultats très faibles (au-dessous du niveau 1) était inférieur à 1 % (0,5 %), la moyenne pour l'OCDE étant de 5,2 %. Les différences entre établissements étaient aussi minimales comparées à d'autres pays participants. Même les écoles finlandaises qui enregistraient les résultats les plus modestes parvenaient à des scores relativement élevés, comme elles l'avaient fait dans de précédentes évaluations. En 2000, par exemple, les écoles finlandaises ayant obtenu les résultats les plus médiocres (dixième percentile) en lecture se plaçaient néanmoins à près de 100 points au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les différences entre écoles représentaient en moyenne 36 % de l'écart des résultats des étudiants en lecture, contre 5 % seulement en Finlande. De plus, en Finlande, le milieu familial avait moins d'influence que partout ailleurs dans l'OCDE (Väljärvi, 2003 ; Halinen, 2006a). Ainsi, l'école que fréquente un élève n'est pas un facteur décisif, puisque toutes les écoles du pays accordent la priorité à une éducation de qualité. L'école polyvalente finlandaise, qui ne sélectionne pas les élèves, semble obtenir un niveau élevé à la fois de qualité et d'égalité, ce qui favorise la cohésion sociale (Arinen et Karjalainen, 2007 ; Väljärvi *et al.* 2002 ; Väljärvi, 2003).

Non contents d'obtenir de bons résultats et de réduire les différences entre étudiants, les Finlandais utilisent efficacement les ressources humaines et économiques dont ils disposent. Tous les enfants fréquentent l'école et la parité sexuelle est bonne. Dans l'éducation de base, peu d'étudiants (seulement 2 %) redoublent. La moyenne est de 16 % dans l'OCDE, avec un pourcentage supérieur à 30 % dans des pays comme la France (42 %), le Luxembourg (40 %), le Portugal (34 %), l'Espagne (32 %) et les Pays-Bas (31 %) (Kupari et Väljärvi, 2005). De même, en Finlande, seulement 0,3 % des étudiants abandonnent l'éducation de base, bien moins que le pourcentage enregistré ailleurs, particulièrement dans les pays en développement (UNESCO, 2008). Lorsqu'ils ont achevé l'éducation de base, 96 % des étudiants poursuivent immédiatement leurs études dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle.

La durée de l'année scolaire (190 jours) et de la journée scolaire (de 4 à 7 heures, selon l'âge des enfants) est assez raisonnable. À l'école polyvalente, la charge de devoirs à la maison n'est pas particulièrement lourde, et les étudiants ne

suivent pas non plus de cours privés pour améliorer leurs notes. Par exemple, l'élève finlandais moyen passe 4,4 heures par semaine à travailler les mathématiques, y compris les cours à l'école, les devoirs à la maison et d'autres travaux (cours de rattrapage ou d'approfondissement) ; la moyenne de l'OCDE est de près de 7 heures et en République de Corée elle est de plus de 10 heures. Les dépenses pour l'éducation sont conformes à la moyenne de l'OCDE, soit environ 6 % du PIB (Halinen, 2006a).

Dans ce cas, comment la Finlande a-t-elle établi un système qui permet à tous les étudiants de réussir à apprendre ? Une explication possible réside dans la grande valeur que les Finlandais accordent à l'éducation. Le pays a travaillé avec détermination pour créer des structures éducatives qui préviennent l'exclusion, tout en développant des activités et des pédagogies qui facilitent l'inclusion. Arinen et Karjalainen (2007, p. 69) l'expliquent :

Même les apprenants finlandais les plus faibles sont d'excellents étudiants quand on les compare à d'autres pays. Ainsi les bons résultats des écoles finlandaises sont fondés sur le succès de tous les étudiants. Les résultats n'ont pas été atteints en scolarisant les apprenants qui ont des besoins spéciaux et ceux qui apprennent plus lentement dans des écoles séparées, mais en les faisant entrer dans des classes et des écoles ordinaires. La principale caractéristique du système est l'école polyvalente équitable qui bénéficie à tous les étudiants sur un pied d'égalité.

### **Qu'est-ce que l'inclusion ?**

En général, les éducateurs parlent d'inclusion pour souligner que certains étudiants, en particulier ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage et d'autres handicaps, et qui sont souvent marginalisés ou même exclus du système éducatif, ont le droit d'apprendre. Le concept d'inclusion est néanmoins en train de changer et la priorité porte aujourd'hui de plus en plus sur la manière d'aider chaque enfant à apprendre avec succès. Sous les auspices de l'UNESCO, la Déclaration de Salamanque (1994) a fait naître de grands espoirs en matière d'inclusion dans les 92 pays qui l'ont signée, notamment la Finlande. L'influence de la Déclaration peut être constatée, par exemple, dans la Loi finlandaise sur l'éducation de base (1998) et dans le Curriculum national commun de l'éducation de base (2004). Ces documents partent de l'idée que tous les enfants ont le droit d'étudier dans l'école ordinaire la plus proche de chez eux, et aussi de recevoir un soutien individuel ; ils soulignent la coopération entre représentants de multiples professions et la nécessité de développer l'ensemble de la communauté scolaire et de l'environnement de l'apprentissage, plutôt que de se limiter aux problèmes d'un étudiant particulier. Ils signalent combien il est important de tenir compte des points forts de chaque apprenant et de ses besoins de développement et d'éducation. Le mouvement de l'Éducation pour Tous (EPT) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) ont aussi influencé les politiques nationales et plusieurs récents programmes de développement en Finlande.

En 2008 en Finlande, tous les élèves d'une classe d'âge, même ceux qui présentent les plus graves handicaps de développement, reçoivent une éducation de base similaire. Les textes officiels soulignent désormais que l'éducation préscolaire et de l'éducation de base concernent tout le monde ; l'inclusion revient à améliorer la situation des enfants qui n'avaient auparavant pas de possibilités de fréquenter l'école avec d'autres enfants, et aussi à lever tous les obstacles possibles à la réussite de l'apprentissage et du développement de chaque étudiant (Kokkala et Savolainen, 2002). Cela demande toute une batterie de mesures de soutien, puisque plus de 99,7 % des élèves achèvent les neuf années de l'école polyvalente.

La Finlande est parvenue à ce stade par un long processus, avec des débats sur l'importance de l'enfance, la valeur des individus handicapés et la possibilité d'éduquer tous les enfants. Il arrive qu'on oublie qu'un enfant avec des besoins spéciaux est d'abord et avant tout un enfant, et seulement après quelqu'un qui présente des besoins spéciaux (Viittala, 2005). Aujourd'hui, la société finlandaise est parvenue à un assez vaste consensus sur les objectifs de l'éducation et l'importance de l'inclusion. Elle reconnaît largement que le système éducatif doit trouver le moyen de garantir à chacun une bonne éducation dans un environnement d'apprentissage optimal et avec un soutien satisfaisant. Cette politique d'inclusion combat l'exclusion et donne la priorité à l'apprentissage réussi de tous les élèves ainsi qu'à leur bien-être.

Néanmoins, la terminologie et les moyens d'appliquer une éducation pour l'inclusion ont suscité dans le passé de vifs débats. En Finlande comme dans beaucoup d'autres pays, la notion d'« inclusion » a parfois été restreinte à l'organisation de l'éducation spéciale. Elle peut avoir véhiculé la notion d'inclusion totale et suggéré qu'il ne devrait pas y avoir de groupes, de classes ou d'écoles d'éducation spéciale. Le concept et la pratique de l'éducation pour l'inclusion sont parfois mieux acceptés par les enseignants et les parents car ils font appel à une palette de dispositifs didactiques. En Finlande, la recherche et le développement se sont concentrés particulièrement sur les dispositions et l'enseignement qui favorisent l'inclusion, l'accent étant mis sur l'apprentissage en coopération, la participation des étudiants et des enseignants, et la communauté scolaire. Les partisans de l'éducation pour l'inclusion rappellent que l'objectif est de permettre à tous les apprenants de fréquenter l'école ensemble ; l'instruction doit répondre à leurs besoins individuels et tous doivent se sentir acceptés et appréciés par la communauté scolaire (Väyrynen, 2001 ; Naukkarinen, 2005).

Les difficultés pour définir les besoins spéciaux et organiser une éducation spéciale ont été mises en rapport avec la médicalisation du processus. On a souvent considéré que les difficultés d'un élève étaient de nature individuelle, au lieu de les voir comme des défis pour l'environnement de l'apprentissage ou la communauté scolaire, ou comme des questions se rapportant à l'interaction entre un élève et le milieu scolaire. Dans cette perspective, la pédagogie pour les besoins spéciaux a peut-être même renforcé le processus de ségrégation dans l'éducation (Kivirauma, 1998 ; Naukkarinen, 1998 ; Hakkarainen, 2002). Il est intéressant de noter que les



nouvelles recherches indiquent que certaines mesures appliquées en Finlande, en particulier le soutien à temps partiel qui répond aux besoins spéciaux, ont réduit la stigmatisation associée à l'éducation spéciale et ont au contraire favorisé l'inclusion. En fait, ces dispositions semblent avoir contribué aux excellents résultats des élèves finlandais à l'enquête PISA (Grubb, 2007 ; Moberg et Savolainen, 2008 ; OCDE, 2005). Ce soutien est fourni dans une classe ordinaire et il est proposé à tous ceux qui en ont besoin, par exemple les élèves qui ont des difficultés d'élocution, ou des résultats médiocres en lecture et écriture, ou en mathématiques, mais il est aussi accessible aux élèves les plus doués. Environ 22 % des élèves de l'école polyvalente finlandaise en bénéficient (Koivula, 2008). Récemment, l'environnement de l'apprentissage et les processus d'interaction dans les écoles ont bénéficié d'une attention accrue. Pour parvenir à une véritable inclusion, la communauté scolaire doit mettre au point des pratiques qui respectent tous les étudiants et encouragent leur participation (Vehmas, 2001).

En général, les politiques et les réglementations nationales soutiennent l'inclusion ; en même temps, compte tenu de la forte tradition de la Finlande en matière d'autonomie municipale, la mise en œuvre des politiques éducatives varie, depuis une très large inclusion à plus de ségrégation (Ketovuori, 2007). Puisque les attitudes et les compétences des enseignants sont jugées essentielles pour appliquer les politiques d'inclusion, la qualité de la formation des enseignants est déterminante pour développer l'éducation (Moberg, 2001 ; Pinola, 2008).

Les partisans de l'inclusion totale critiquent aussi les politiques nationales et locales d'éducation spéciale (Saloviita, 2006a ; Pekkala, 2006). Ils pensent que la Finlande a progressé trop lentement vers l'inclusion, et que le système actuel d'éducation spéciale, qui permet aussi d'étudier dans des établissements séparés, doit être aboli. Ils affirment notamment que les enseignants ne souhaitent pas faire la classe à tous les élèves dans leurs classes. D'autre part, beaucoup de chercheurs, d'administrateurs et d'enseignants apprécient la souplesse du système actuel : les enseignants peuvent utiliser leurs compétences professionnelles pour planifier un soutien individuel. Pour eux, l'inclusion signifie garantir le droit à un apprentissage utile, la priorité étant donnée aux besoins individuels des apprenants ; ainsi, les enseignants devraient organiser un bon environnement d'apprentissage et un soutien adapté à ces besoins, quel que soit le type de classe ou d'école. Ils insistent aussi sur le rôle de la municipalité qui fournit les ressources et les moyens de l'éducation pour l'inclusion (Koivula, 2008 ; Ketovuori, 2007 ; Jahnukainen, 2006).

Toutes ces opinions différentes ont un point en commun : elles reconnaissent qu'il est impossible d'unifier mécaniquement l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale ; il est plutôt souhaitable de réformer les structures globales, la pédagogie et les procédures de travail de l'éducation de base (Saloviita, Murto et Naukkarinen, 2001). L'enseignement et l'apprentissage doivent être considérés et organisés comme un phénomène progressif qui répond aux différents besoins des élèves. De plus, il est généralement admis que l'objectif de l'éducation pour l'inclusion est de garantir l'accès gratuit à l'éducation, d'appliquer un soutien individuel de façon que

chacun puisse apprendre dans de bonnes conditions et de promouvoir l'intégration sociale (Moberg, 2001). Par conséquent, en Finlande comme ailleurs dans le monde, l'inclusion est un processus permanent qui consiste à lever les obstacles, à desservir les élèves et à apprendre, à l'école comme dans la société (Ministère de l'éducation, 2007).

### **Les étapes vers l'inclusion**

L'UNESCO (2008) souligne que l'inclusion est un processus qui répond aux différents besoins de tous les apprenants, en augmentant la participation dans l'éducation, la formation, la culture et la communauté, tout en évitant la ségrégation et l'aliénation dans les écoles et dans l'ensemble de la société. Définie de cette manière, l'inclusion exige des changements dans les structures, les politiques, les objectifs, les disciplines et les procédures de l'éducation, afin que tous les enfants puissent fréquenter les écoles ordinaires, car tous les enfants ont le droit d'apprendre. Il semble que les pays passent par plusieurs étapes lorsqu'ils s'efforcent d'appliquer ces droits. Selon les concepts de Cox (2007), on peut distinguer trois étapes principales dans le développement de possibilités équitables de s'instruire : 1) l'accès à l'éducation ; 2) l'accès à une éducation de qualité ; et 3) l'accès à la réussite dans l'apprentissage.

La première étape pour se rapprocher de l'égalité consiste à garantir à tous l'accès à l'éducation ; cela suppose en général l'obligation de fréquenter l'école et d'achever au moins des études de base. Ici, le principal effort est de nature matérielle : créer un réseau scolaire assez vaste pour que tous les enfants puissent aller à l'école. Tout aussi important, l'éducation de base devrait être gratuite, de façon à donner à tous les moyens économiques d'être scolarisés. À ce stade, l'accent doit être placé sur des programmes de soutien efficaces afin d'éviter que les enfants redoublent et quittent l'école.

Pendant la deuxième étape, la priorité est d'améliorer la qualité de l'instruction et de prolonger le temps passé à l'école, afin que les apprenants se préparent à la poursuite de leurs études et à la vie adulte. Il faut pour cela améliorer le curriculum, la formation des enseignants et le matériel d'apprentissage.

Ce n'est que lorsque ces structures de base sont en place et que le système éducatif peut envisager les besoins individuels des étudiants que la troisième étape devient possible. Il s'agit alors de lever les obstacles à l'apprentissage et d'épauler correctement tous les étudiants pour faciliter leur apprentissage et leur développement et les aider à grandir en bonne santé. À ce stade, il faut développer des environnements d'apprentissage adaptables, favoriser une coopération entre différents professionnels et des procédures de travail positives dans les écoles, et mettre en œuvre des pédagogies fondées sur l'inclusion et la collaboration.

À bien des égards, ces trois stades de développement de l'inclusion se chevauchent, mais chacun doit être atteint avant de pouvoir passer au suivant. Les pédagogies fondées sur l'inclusion décrites pour la troisième étape ne seront jamais

appliquées tant que la société n'aura pas garanti l'accès égal à l'école, défini de bons curricula, instauré des environnements d'apprentissage adaptés et formé des enseignants capables de faire la classe à des groupes hétérogènes.

En tenant compte de ces définitions de l'inclusion et des étapes du développement, nous examinerons maintenant le système finlandais de l'éducation. Lorsque nous parlons de l'inclusion, nous ne nous limitons pas à assurer une éducation pour les élèves handicapés. En fait, dans la perspective de l'inclusion, nous nous efforçons plus généralement de promouvoir des solutions et des modèles fonctionnels qui sont importants dans l'éducation. Quels éléments sont essentiels pour que tous les enfants aillent à l'école, terminent leurs études, obtiennent de bons résultats et se développent en tant que personnes et membres de la communauté ? Dans l'optique de l'égalité dans l'éducation, nous affirmons que pour pratiquer une véritable inclusion, il faut d'abord définir des politiques et des structures éducatives, puis aborder le curriculum, la formation des enseignants et la mise en œuvre pratique de l'instruction, avec toutes les autres pratiques que supposent ces activités, en particulier le soutien à l'apprentissage des étudiants, à leur bien-être et à l'évaluation de leurs résultats. Le tableau 1 souligne ce processus.

Tableau 1. Éléments importants pour progresser vers l'inclusion

1. Politique éducative		2. Enseignement	3. Curriculum	4. Pratiques éducatives	
Développement de l'éducation	Lignes et stratégies de la politique éducative	Valeurs	Principes	Culture opérationnelle de l'école	
		Autorité	Couverture		
Structure de l'éducation	Système de gestion	Direction administrative	Structure	Concept de l'apprentissage Processus d'apprentissage Participation des étudiants	Méthodes de travail Environnement d'apprentissage Différentiation Évaluation des étudiants et information en retour
			Objectifs Contenus		
		<b>APPRENTISSAGE ET CROISSANCE</b>			
7. Formation des enseignants		6. Soutien spécial		5. Soutien général des études	
Formation initiale des enseignants (avant l'emploi) Formation continue (en cours d'emploi)		Éducation spéciale Services complémentaires Interprètes et autres services d'appui		Intervention et soutien précoces	Enseignement de rattrapage Orientation et conseil des étudiants
				Services de protection sociale des étudiants	Coopération familles-écoles

## Développement de l'éducation de base en Finlande et étapes vers l'inclusion

Les trois étapes sur la voie vers l'inclusion deviennent encore plus évidentes lorsque l'on étudie le développement de l'éducation de base en Finlande. Dans notre pays, l'accès à l'éducation, c'est-à-dire la première étape, a été stimulé en 1921 quand une loi a rendu l'éducation générale obligatoire. Dans les années 60 et 70, la deuxième étape, l'accès à une éducation de qualité, a donné naissance au système actuel. Dans les années 90, des changements législatifs ont lancé la troisième étape, l'accès à la réussite dans l'apprentissage. Aujourd'hui, le défi est de renforcer les droits de tous les étudiants à un bon apprentissage et à un soutien individuel, et de mettre au point des procédures de travail et des pédagogies qui garantissent un apprentissage utile et de bons résultats scolaires aux étudiants, et qui leur permettent de grandir en bonne santé. La Finlande se dirige maintenant vers une quatrième étape, que l'on pourrait qualifier d'ère de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie.

La *première étape*, pendant laquelle les Finlandais ont créé la possibilité et finalement l'obligation de fréquenter l'école, a duré des siècles. En Finlande, les origines de l'éducation universelle remontent au XVI<sup>e</sup> siècle. L'Église enseignait alors aux fidèles à lire la Bible dans leur propre langue, ce qui a rapidement jeté les bases de la littérature finlandaise et de l'alphabétisation des classes populaires. Les premiers éléments de la société actuelle du bien-être datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'éveil national et les luttes pour obtenir l'indépendance de la Russie étaient liés à la démocratie et à la sécurité économique. Chacun de ces phénomènes a montré la nécessité d'élargir l'éducation. Après un décret de 1866, l'éducation organisée par la société civile a commencé à se séparer des activités organisées par l'Église, ce qui a permis de jeter les bases d'une éducation systématique dans les écoles municipales. C'est de cette époque que date le système de formation des enseignants, avec une administration scolaire nationale chargée de surveiller et de gérer les écoles (Sarjala, 2001 ; Lindström, 2001).

Pendant la première étape, l'éducation spéciale ciblait surtout les enfants présentant des handicaps sensoriels. Des écoles pour les sourds ont été créées vers 1840, pour les aveugles vers 1860 et pour les handicapés physiques vers 1890. En 1866, l'éducation de base est devenue la responsabilité des municipalités ; elle a plus tard été rendue obligatoire, mais elle excluait la plupart des enfants handicapés qui étaient en général éduqués par des particuliers et des organisations de bienfaisance (Tuunainen et Ihatsu, 1996).

Le développement du système scolaire élémentaire a préparé la voie pour les normes éducatives élevées qui sont actuellement en vigueur en Finlande, pour le savoir-faire technologique et aussi pour le système de protection sociale. Un décret de 1898 a établi le nombre d'écoles pour chaque municipalité et a fixé à cinq kilomètres la distance maximale que tout enfant devait parcourir pour se rendre à l'école, à l'exception des zones peu peuplées. Cela donnait aux enfants une véritable possibilité d'être scolarisés. La Finlande a obtenu l'indépendance en 1917 ; en 1921,

soit assez tardivement par rapport à d'autres pays, elle a finalement appliqué la Loi sur l'éducation qui rend l'école obligatoire. Tous les citoyens finlandais devaient désormais être scolarisés gratuitement pendant au moins six années à partir de l'âge de sept ans. Au début de la seconde guerre mondiale, la totalité d'une classe d'âge était scolarisée, à l'exception des enfants présentant un retard de développement, encore exemptés de l'enseignement obligatoire (Tuunainen et Ihatsu, 1996 ; Sarjala, 2001 ; Lindström, 2001).

La deuxième étape a été lancée vers 1950. Une fois l'éducation élémentaire solidement établie, il est apparu que les enfants avaient besoin de davantage d'années d'éducation de base et d'une meilleure instruction. Mais si la totalité d'une classe d'âge fréquentait désormais l'école, les apprenants étaient rapidement divisés en deux groupes : certains enfants suivaient l'enseignement élémentaire avec une orientation pratique, et passaient directement à la vie active, alors qu'après quatre années d'enseignement élémentaire, d'autres élèves passaient dans une école de huit années qui mettait davantage l'accent sur l'enseignement théorique, plus scolaire. Cette école était aussi divisée en deux parties : l'école moyenne et le gymnase. L'école moyenne débouchait sur l'école professionnelle et la vie active. Seuls les élèves qui avaient achevé le gymnase pouvaient passer l'examen national d'immatriculation et s'inscrire à l'université. Dans les années 60, de plus en plus de parents souhaitaient que leurs enfants fréquentent au moins l'école moyenne car le système de l'école élémentaire ne semblait plus capable de répondre aux besoins de tous. Pourtant, cet enseignement plus scolaire (école moyenne et gymnase) n'était ni géographiquement ni financièrement accessible à tous, et ses pédagogies ne tenaient pas compte de la diversité croissante des étudiants. Par conséquent, beaucoup d'élèves redoublaient et abandonnaient l'école, ce qui accroissait les pressions pour une réforme de l'école (Rinne, 2001 ; Halinen et Pietilä, 2005 ; Halinen, 2007).

En 1968, après de vifs débats dans tout le pays, une loi sur l'éducation a instauré l'école polyvalente d'une durée de neuf années. Cette réforme était guidée par l'idée que dans un monde toujours plus complexe, un pays a besoin de connaissances aussi bien théoriques que pratiques (Uusikylä, 2005). L'école polyvalente a été divisée en six années d'école primaire et trois années d'enseignement secondaire. Un curriculum national détaillé de l'école polyvalente a été défini pour guider les municipalités et les écoles. Il contenait une vision pédagogique à long terme, qui envisageait « le développement individuel des caractéristiques uniques de chaque apprenant » (Comité sur le curriculum de l'école polyvalente, 1970, p. 23).

Alors que l'école polyvalente était destinée à tous, beaucoup d'éléments de ségrégation y ont survécu. Jusqu'en 1985, les élèves de la septième jusqu'à la neuvième année étaient divisés en groupes pour les mathématiques et les langues étrangères. Il y avait trois niveaux d'étude dans ces disciplines, et les étudiants qui avaient choisi le niveau le plus faible ne pouvaient pas continuer leurs études jusqu'au gymnase. Cette pratique a causé une forte perte de potentiel car les

garçons, souvent plus lents à se développer, optaient pour les groupes les plus faibles. Les apprenants ayant des besoins spéciaux étudiaient dans leurs propres groupes ou écoles. L'approche de l'éducation spéciale médicalisait encore toutes les difficultés liées à l'apprentissage. L'idée dominante était que seuls les spécialistes, particulièrement les médecins et les psychologues, possédaient les compétences requises pour évaluer les difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire des individus extérieurs à l'école plutôt que des membres du système scolaire (Tuunainen et Ihatsu, 1996 ; Halinen et Pietilä, 2005).

À la moitié des années 80, les lois sur l'éducation de base et le curriculum ont été révisées. Le premier curriculum national commun a été défini et les municipalités ont été obligées de définir leurs propres curricula locaux. Les cours par niveaux ont été abandonnés ; finalement, tous les étudiants ont reçu une préparation similaire pour la poursuite de leurs études. Dans une mesure majeure vers l'inclusion, la loi de 1983 sur l'éducation de base a proclamé qu'aucun enfant ne devait être exempté de l'enseignement obligatoire. Le curriculum national commun de 1985 soulignait l'importance de la différenciation dans l'enseignement et, si nécessaire, des programmes d'apprentissage personnel conformes aux âges et aux capacités des enfants. L'éducation spéciale s'est orientée vers l'intégration et la normalisation, en soutenant l'idée selon laquelle tous les enfants handicapés devraient étudier comme les autres enfants. Les municipalités ont alors reçu davantage de responsabilités pour planifier l'instruction de manière à répondre aux besoins de tous les enfants, et plusieurs projets nationaux ont été mis en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement (Tuunainen et Ihatsu, 1996 ; Halinen et Pietilä, 2005 ; Halinen, 2006a, 2007).

La *troisième étape*, dont le but était de donner toujours la priorité aux besoins des apprenants et à une instruction de qualité dans toutes les écoles, a commencé dans les années 80 et a pris son rythme de croisière dans les années 90. En 1994, le curriculum national commun de l'éducation de base a été mis à jour. Un nouveau système de coopération a été créé pour définir et appliquer les objectifs de la réforme. En 1995, la Finlande a évalué son éducation spéciale. Des éléments des modèles précédents, davantage fondés sur la ségrégation, étaient encore visibles dans les pratiques employées par les municipalités et les écoles, ainsi que dans les connaissances et les attitudes des enseignants. Les classes spéciales demeuraient fréquentes, mais se situaient désormais dans les écoles ordinaires ou proches de celles-ci ; chaque fois que possible, les étudiants étaient intégrés dans les groupes ordinaires. Beaucoup d'enseignants estimaient cependant qu'ils ne possédaient pas les compétences adaptées pour s'occuper d'élèves aux besoins spéciaux ; parfois, ils n'avaient pas envie de le faire. Au cours des années suivantes, les mesures du développement ont été fondées sur les conclusions de cette évaluation. On a fixé des objectifs afin que le système d'administration scolaire soutienne l'intégration des systèmes de services municipaux et que la culture opérationnelle des écoles s'oriente vers l'inclusion (Tuunainen et Ihatsu, 1996 ; Halinen et Pietilä, 2005 ; Kartovaara, 2007).

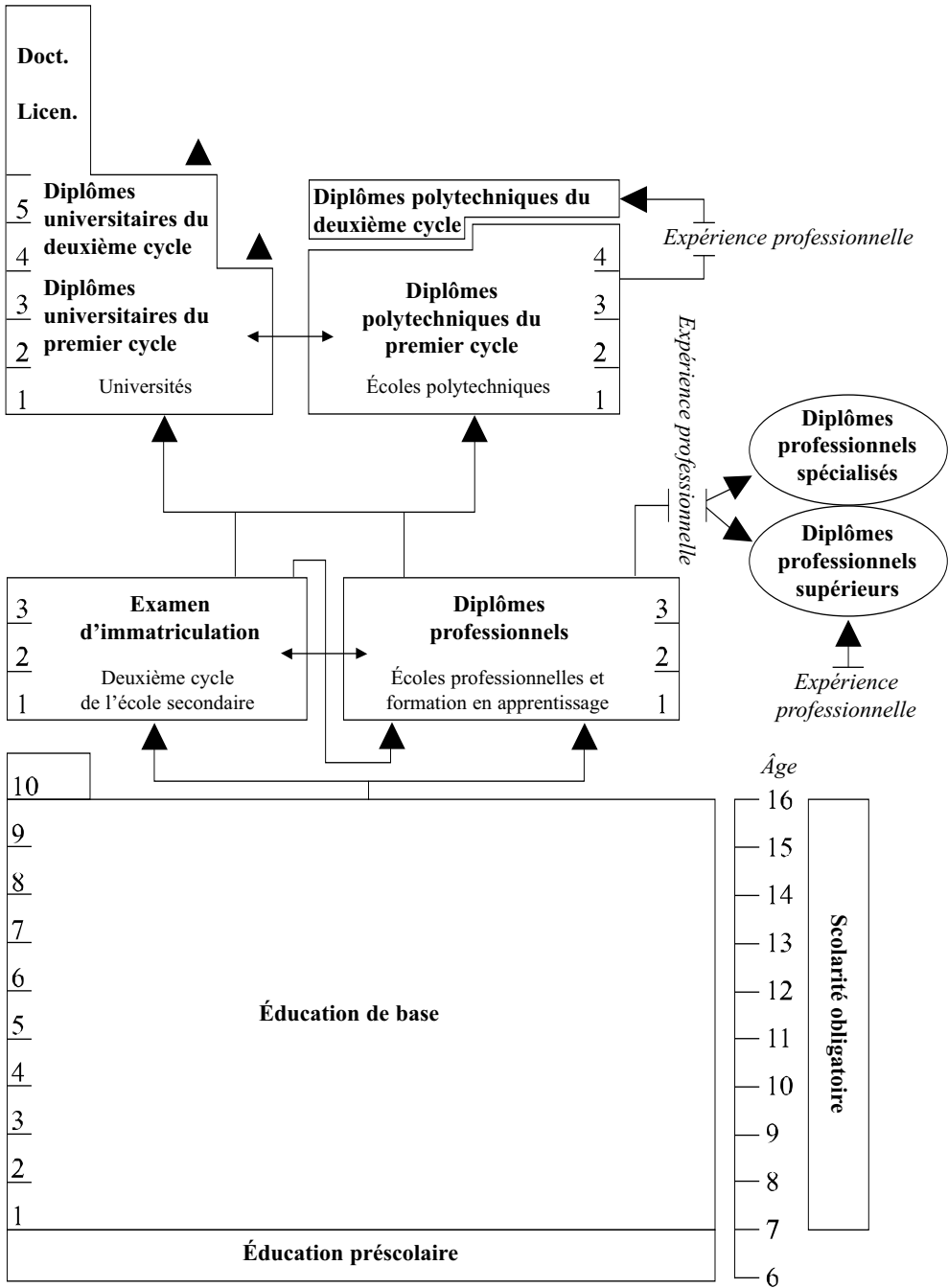
En 1998, la loi et le décret sur l'éducation de base ont à nouveau été amendés. En 2001, les responsables ont défini plus en détail les objectifs communs de l'éducation de base et ils ont réalloué les heures de cours. Ces changements ont placé tous les étudiants, même ceux qui présentent les plus graves handicaps de développement, dans la même sphère d'éducation de base. Les nouvelles réglementations soulignaient que les écoles et les municipalités avaient l'obligation de soutenir l'instruction et le bien-être de tous les apprenants. Dans l'éducation de base, la division entre classes primaires et secondaires a été abolie. En 2000, le premier programme national commun pour l'éducation préscolaire a été défini, suivi en 2004 de celui de l'éducation de base, avec neuf années d'éducation de base polyvalente obligatoire pour tous les enfants (Halinen et Pietilä, 2005 ; Halinen, 2006a). Au niveau général, ces nouveaux curricula représentent encore les valeurs sur lesquelles repose l'éducation pour l'inclusion (Saloviita, 2006b). Pourtant, le nombre d'étudiants ayant des besoins spéciaux augmente, conduisant à des débats animés sur la capacité d'inclusion du système éducatif. Depuis 2004, la Finlande a étendu ses programmes de développement national et elle a réalisé de remarquables investissements en faveur du bien-être scolaire, de l'orientation des étudiants et de l'éducation spéciale.

De nombreuses difficultés demeurent. Une intervention précoce est essentielle, conjointement avec la protection et l'éducation de la petite enfance, et l'éducation préscolaire. L'un des enjeux les plus ambitieux de l'éducation de base est de réduire la somme d'éducation spéciale dispensée dans des sites séparés, ainsi que de renforcer et d'améliorer la qualité du soutien multiprofessionnel dans les environnements ordinaires. Des ressources sont également nécessaires pour l'éducation ordinaire et pour le développement des enseignants, afin de les aider à répondre aux besoins des étudiants dans le cadre de groupes d'enseignement hétérogènes. Du point de vue de l'inclusion, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire présente des enjeux encore plus ambitieux. Dans les sections suivantes, nous aborderons les politiques, les structures et les procédures scolaires qui peuvent développer l'éducation de base en Finlande afin qu'elle progresse encore sur la voie de l'inclusion.

### **Un système éducatif souple et accessible à tous**

Aujourd'hui, le principal objectif de la politique de l'éducation en Finlande est de donner à tous les citoyens un accès égal à l'éducation, quel que soit leur âge, leur lieu de résidence, leurs moyens financiers, leur sexe ou leur langue maternelle. La loi sur l'éducation de base garantit à tout résident, qu'il soit ou non ressortissant finlandais, le droit à une éducation préscolaire et à une éducation de base gratuite. L'objectif est d'assurer à tous un environnement d'apprentissage riche et positif, depuis la plus tendre enfance.

Figure 1. Le système de l'éducation en Finlande





Le système de l'éducation finlandais comprend trois éléments :

- l'éducation de base d'une durée de neuf années (école polyvalente) précédée d'une année d'éducation préscolaire non obligatoire ;
- l'enseignement post-obligatoire avec une option de formation professionnelle ou d'enseignement général secondaire du deuxième cycle ; et
- l'enseignement supérieur dans les universités et les écoles polytechniques.

Pour les apprenants, le système est souple : chaque élève a la possibilité de poursuivre ses études jusqu'à l'université. Le regroupement par aptitudes et par filières n'existe pas dans l'éducation de base, et les étudiants sont soutenus dans le contexte de l'école polyvalente ouverte à tous. Dans les différentes phases de leur scolarité, les apprenants peuvent faire des choix individuels, sans compromettre la suite de leurs études. Il n'y a pas d'impasses éducatives : on peut toujours passer au niveau suivant. L'éducation des adultes est aussi plurielle et propose tout au long de la vie des possibilités de revenir aux études de base.

Les services payants de protection et d'éducation de la petite enfance sont considérés comme des prestations sociales et non comme un élément du système éducatif. Toutefois, le Gouvernement finlandais souhaite changer cette situation, en faisant de l'apprentissage précoce une partie intégrante du système éducatif.

Le système de l'éducation lui-même est fondé sur des écoles municipales financées avec des fonds publics. Les écoles privées sont rares, et 2 % seulement des étudiants les fréquentent. L'éducation préscolaire et l'éducation de base sont totalement gratuites : les enfants reçoivent les fournitures scolaires et un repas chaud quotidien, ils bénéficient de soins de santé et de soins dentaires, ainsi que d'autres services de soutien et de protection sociale, et, si nécessaire, d'un logement et d'un transport gratuits. Les municipalités peuvent aussi assurer des activités facultatives avant et après l'école pour les élèves de l'éducation de base. En assurant tous ces services, la société finlandaise veille à ce que chacun ait la possibilité de participer pleinement à l'école. La scolarité dans les écoles secondaires du deuxième cycle est encore gratuite et les étudiants reçoivent un repas gratuit, mais ils doivent acheter leurs propres manuels et autres fournitures scolaires. Même dans les universités et les écoles polytechniques, l'instruction est totalement gratuite. De plus, les étudiants dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle et l'enseignement du troisième degré peuvent bénéficier de bourses gouvernementales.

La protection et l'éducation de la petite enfance, l'éducation préscolaire, l'éducation de base et en général aussi l'enseignement secondaire du deuxième cycle sont du ressort des municipalités, qui jouissent d'une large autonomie dans l'organisation de l'éducation. Le réseau étendu de jardins d'enfants et d'écoles polyvalentes dessert la totalité du pays. Le grand enjeu de la Finlande, aussi du point de vue de l'inclusion, est de le maintenir pour que tous les étudiants fréquentent une école proche de leur domicile, tout en conservant la qualité élevée de l'enseignement et de l'apprentissage dans tous les établissements scolaires du pays.

## **Le système de gestion de l'éducation : une culture d'interaction et de confiance**

Le Parlement finlandais adopte la législation et les principes généraux de la politique en matière d'éducation. Le Gouvernement, le Ministère de l'éducation et le Conseil national finlandais de l'éducation sont chargés d'appliquer cette politique au niveau administratif central. Les municipalités doivent assurer les services éducatifs et elles bénéficient d'une large autonomie.

L'éducation préscolaire et l'éducation de base sont régies par la loi sur l'éducation de base (628/1998) et le décret sur l'éducation de base (852/1998) ainsi que par le décret gouvernemental sur les objectifs nationaux généraux et la répartition des heures de cours dans l'éducation de base (1435/2001). Ces instruments définissent les principes qui doivent guider l'enseignement, et ils organisent des questions telles que les disciplines communes enseignées à tous les étudiants, ainsi que l'allocation des heures d'enseignement aux différentes matières. Les municipalités et les écoles privées se servent du curriculum national commun de 2004 comme base pédagogique de leur travail. Il leur incombe de concevoir le curriculum local, qui peut être adapté à l'ensemble de la municipalité ou à chaque école, ou encore à une association des deux. Les lois nationales et le curriculum commun dirigeant les dispositions éducatives municipales et l'instruction servent de directives communes à toutes les écoles, et constituent un fondement solide qui permet à toutes les parties de planifier leur travail. L'ensemble du système vise à soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'administration de l'éducation est souple et attentive. L'administration nationale est naturellement en liaison constante avec les municipalités et les écoles. Au contrôle, le système finlandais préfère la confiance, le soutien et le développement (Väljjarvi, 2003). Plutôt que des examens nationaux ou des listes classant les écoles, il se concentre sur l'autoévaluation. Conformément aux objectifs nationaux et municipaux, la tâche est de trouver des domaines susceptibles d'être améliorés (Halinen, Kauppinen et Yrjölä, 2006). Au niveau national, les autorités éducatives évaluent le succès de la politique éducative. Au niveau municipal, les municipalités apprécient leurs propres activités et se chargent de continuer à développer l'éducation. L'autoévaluation vise également à rendre les activités transparentes pour les parents et d'autres groupes d'intérêt, à faciliter une compréhension commune et intégrée des objectifs du système, de ses procédures et de ses résultats. Cette autoévaluation est soutenue par des évaluations nationales, basées sur des échantillons, des résultats des étudiants ainsi que de leur santé et leur bien-être, et par des évaluations thématiques, notamment de l'éducation spéciale.

## **Le curriculum et l'inclusion**

Le Conseil national de l'éducation définit le curriculum commun, en coopération avec un vaste réseau de départements de formation des enseignants, d'éditeurs de

matériels scolaires, de chercheurs, d'autorités éducatives municipales, de directeurs d'établissement et d'enseignants, et de représentants des services sociaux et des systèmes nationaux de soins de santé. Grâce à cette coopération, les enseignants sont épaulés par d'autres acteurs de la société (Merimaa, 2004 ; Halinen, 2007).

Le curriculum commun définit les directives communes en vertu desquelles toutes les municipalités et les écoles doivent organiser leur travail. Couvrant l'ensemble des activités scolaires, il comprend l'éducation dispensée à tous les étudiants, même ceux qui ont les plus graves handicaps. Le curriculum commun demande aussi aux municipalités et aux écoles de coopérer avec les parents et les autorités sociales et sanitaires municipales, en particulier sur les questions de développement et de bien-être des étudiants (Halinen, 2006a, 2007).

Puisqu'il représente les valeurs sur lesquelles repose l'éducation pour l'inclusion, le curriculum commun définit une conception commune de l'apprentissage, les critères pour choisir les méthodes d'enseignement et pour développer l'environnement de l'apprentissage et la culture du travail de l'école. Étant donné qu'il considère l'élève comme un apprenant actif, le soutien pour le processus d'apprentissage individuel est essentiel, comme l'apprentissage et l'interaction communautaires. Le curriculum commun met l'accent sur un environnement convivial et positif, et une culture opérationnelle ouverte, encourageante, qui repose sur l'interaction et la participation (Halinen, 2006b, 2007).

Chaque municipalité définit un curriculum municipal basé sur le curriculum commun, en tenant compte aussi des besoins locaux des familles et des enfants. Chaque école a son propre curriculum, qu'elle utilise pour préparer des plans annuels de travail pour l'école, et pour chaque enseignant, ainsi que, le cas échéant, des plans d'étude individuels pour les enfants (Halinen, 2006a, 2007). Les enseignants et d'autres personnels scolaires sont étroitement associés à la planification du curriculum. Lorsque les enseignants débattent des questions curriculaires, ils doivent tenir compte des influences exercées sur leur enseignement et sur l'apprentissage des étudiants : comment organiseront-ils l'éducation spéciale, le soutien des élèves en difficulté, ou bien l'orientation et le conseil aux élèves ? Comment assureront-ils le bien-être des étudiants ? Les écoles dressent aussi des plans pour garantir la sécurité de l'environnement d'apprentissage, pour contrôler les absences des étudiants et pour les protéger des brimades, de la violence et du harcèlement (Mäensivu, 2004 ; Halinen, 2006a).

Tout au long de ce processus, les enseignants apprennent à considérer les activités de leur école comme un tout et aussi à assumer davantage que la simple responsabilité de leur classe ou de leur discipline. Cela développe les compétences globales, créant une meilleure base pour des pratiques qui favorisent l'inclusion. Les étudiants et leurs parents sont aussi de plus en plus associés aux processus curriculaires, et leurs besoins et leurs opinions influencent effectivement les pratiques scolaires.

## **Des premières années au deuxième cycle de l'enseignement secondaire : des structures et une culture scolaire qui favorisent l'inclusion**

La protection et l'éducation de la petite enfance, l'éducation préscolaire et l'éducation de base forment un ensemble intégré, ce qui garantit un environnement cohérent et souple où les enfants peuvent développer leurs caractéristiques individuelles.

La plupart des services de protection et d'éducation de la petite enfance sont assurés dans des crèches municipales ou dans des structures familiales. Des frais sont perçus, mais certains enfants sont pris en charge gratuitement, en fonction de la taille de la famille et de son niveau de revenu. Les parents de jeunes enfants bénéficient d'autres avantages sociaux, notamment 43 semaines de congé parental et des allocations après la naissance. Une fois que le congé est terminé, ils peuvent obtenir une allocation de garde de l'enfant à domicile jusqu'à ce que le plus jeune enfant ait trois ans ou qu'il entre dans une crèche municipale. Cette politique de protection sociale est un facteur important du succès de l'inclusion.

D'après le Cadre national curriculaire pour la protection et l'éducation de la petite enfance (2003), ces services visent à promouvoir la croissance en bonne santé, le développement et l'apprentissage de l'enfant. En privilégiant une intervention et un soutien précoces, ils gommant les différences créées par les différentes conditions de vie des enfants, offrant ainsi à tous des possibilités égales de se développer. Chaque fois que possible, un soutien spécial est fourni dans des crèches ordinaires, en tenant compte des difficultés d'apprentissage ou des handicaps de développement de chaque enfant, des différentes langues et milieux culturels ainsi que d'autres besoins.

Avant d'entamer la scolarité obligatoire, chaque enfant peut suivre une année d'éducation préscolaire dans le cadre de l'éducation de la petite enfance ou de l'éducation de base ; c'est le cas de plus de 96 % des enfants de six ans. L'éducation préscolaire gratuite est assurée par les autorités municipales, sociales ou éducatives, conformément au curriculum national commun de l'éducation préscolaire (Conseil national de l'éducation, 2000). Elle peut être proposée dans les crèches ou les écoles. Le minimum national pour les études préscolaires est de 700 heures par an, soit environ quatre heures par jour. Après ces heures, les enfants ont aussi droit à des services de garderie, si nécessaire.

Les objectifs spéciaux de l'éducation préscolaire, définis par un décret (1435/2001), sont « d'améliorer les dispositions de l'enfant au développement et à l'apprentissage ainsi que de renforcer ses compétences sociales et de stimuler une saine estime de soi par le jeu et des expériences d'apprentissage positives ». Les enfants ne commencent pas encore l'étude systématique de disciplines pendant l'année. L'éducation préscolaire facilite la transition entre la crèche et l'éducation de base, car elle soutient et surveille le développement physique, psychologique, social, cognitif et émotionnel des enfants et aide à prévenir les difficultés. Pendant l'année d'éducation préscolaire, une intervention rapide aide à détecter les

problèmes de développement et d'apprentissage. Si les enfants ont besoin d'aide, le soutien est défini et organisé en coopération avec leurs parents et les autorités sociales et sanitaires. De nouveau, l'objectif est d'atténuer les différences dans les conditions d'apprentissage dues à l'origine sociale ou culturelle de l'enfant, son handicap ou d'autres difficultés.

Dans cette continuité, l'éducation de base est la principale opportunité pour l'inclusion. Tous les enfants résidant de manière permanente en Finlande sont tenus d'achever la scolarité obligatoire, soit en fréquentant une école polyvalente soit par d'autres moyens, tels que l'étude à la maison. La scolarité obligatoire commence quand l'enfant a sept ans et s'achève habituellement neuf années après, quand il a terminé le curriculum de l'éducation de base. Les parents doivent veiller à ce que leurs enfants achèvent l'éducation de base et, effectivement, 99,5 % y parviennent. L'éducation de base donne à tous les élèves qui la terminent un droit égal de poursuivre leurs études. Immédiatement après l'éducation de base, près de 52 % des étudiants entrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 40 % se dirigent vers des études professionnelles (Halinen, 2006b).

Le curriculum national commun pour l'éducation de base (Conseil national de l'éducation, 2004, p. 12) souligne l'importance de l'éducation de base pour arriver à un apprentissage de qualité et il prend la diversité des apprenants comme point de départ de l'éducation de base :

La base de l'instruction est la culture finlandaise, qui s'est développée en interaction avec les cultures autochtones, nordiques et européennes. L'instruction doit tenir compte des particularités nationales et locales, des langues nationales, des deux Églises nationales, du peuple autochtone sami et des minorités nationales. L'instruction doit aussi prendre en considération la diversification de la culture finlandaise avec l'arrivée de personnes d'autres cultures. L'instruction soutient la formation des propres identités culturelles des étudiants, et leur rôle dans la société finlandaise et dans un environnement mondialisé. L'instruction contribue également à promouvoir la tolérance et la compréhension interculturelle.

L'éducation de base relève l'égalité entre les régions et entre les individus. L'instruction doit tenir compte de la diversité des apprenants, et elle encourage la parité des sexes en donnant aux filles et aux garçons la capacité d'agir sur la base de l'égalité des droits et des responsabilités dans la société, la vie professionnelle et la vie familiale. L'éducation de base doit donner à l'enfant la possibilité de grandir et d'apprendre de manière diversifiée, et de développer une saine confiance en lui, afin qu'il soit en mesure d'acquérir les connaissances et les compétences dont il a besoin dans la vie, de se préparer à des études ultérieures et, en tant que citoyen engagé, de développer une société démocratique. L'éducation de base doit aussi soutenir toutes les identités culturelles et linguistiques des étudiants et le renforcement de leur langue maternelle. Un autre objectif est d'éveiller en eux le désir d'apprendre tout au long de la vie.

Dans les écoles polyvalentes, l'enseignement est principalement fondé sur les disciplines, mais il inclut aussi des thèmes transversaux. La législation fixe le nombre minimum de cours hebdomadaires, qui va de 19 dans les première et deuxième années, à 30 de la septième à la neuvième année. Les objectifs et les contenus communs des thèmes et des disciplines sont habituellement considérés comme des compétences générales, l'accent étant mis sur l'acquisition des

connaissances, la communication et la coopération, la participation active, la résolution des problèmes et les compétences permettant d'apprendre à apprendre.

On estime que l'évaluation des étudiants est un outil utile à la fois pour les enseignants et les étudiants. Lorsque les enseignants donnent leur avis sur les autoévaluations des étudiants, ils peuvent prendre en considération les besoins individuels des étudiants et les aider à identifier les obstacles à leur développement et définir des objectifs pour eux-mêmes. Les enseignants et les étudiants n'ont pas à supporter le poids d'une évaluation nationale. Une fois tous les cinq ans, chaque école est incluse dans un échantillon national des résultats de l'apprentissage d'une discipline. Les enseignants reçoivent les informations sur les résultats de leur propre école, mais ces résultats ne sont pas publiés et les écoles ne sont pas comparées entre elles (Conseil national de l'éducation, 2004 ; Halinen, 2006b).

Pendant l'éducation de base, les élèves ne sont jamais classés par aptitudes, et ils travaillent en général dans des groupes hétérogènes. Les mêmes objectifs sont fixés pour tous les élèves, mais la loi sur l'éducation de base et le curriculum commun obligent les écoles à tenir compte des besoins individuels des étudiants et des styles d'apprentissage en utilisant des moyens pédagogiques comme des méthodes d'enseignement variées et en adaptant les contenus de l'étude pour soutenir les processus d'apprentissage de tous les étudiants. Pour que cela soit possible, les enseignants doivent bien gérer leurs groupes d'étude et diriger et soutenir les élèves individuellement. Il leur incombe aussi d'identifier les forces et les besoins de tous les étudiants de façon à fournir des plans d'étude personnels. Ces dernières années, on a beaucoup insisté sur la création d'environnements d'apprentissage diversifiés et d'un climat encourageant et interactif. Les enseignants ont plus de latitude pour former des groupes d'étude et développer la coopération entre eux, ce qui accroît leur travail d'équipe aussi bien pour planifier l'instruction que dans les cours eux-mêmes (Halinen, 2006b).

Grâce à l'intervention précoce dans l'éducation de base, les enseignants peuvent s'attaquer aux problèmes d'apprentissage et de développement dès qu'ils les détectent. Les élèves ne redoublent donc que rarement, mis à part les quelque 2 % qui le font en première ou deuxième année, et le taux d'abandon est inférieur à 0,5 %. Tout élève qui a besoin de soutien le reçoit et une vaste panoplie de mesures, utilisées systématiquement, aident tous les élèves à achever l'éducation de base.

Si, en raison d'un handicap ou d'une maladie, un enfant semble incapable d'achever la scolarité obligatoire dans les neuf années habituelles, il peut commencer l'école une année avant les autres élèves et suivre deux années d'enseignement préprimaire. Il peut également commencer cet enseignement obligatoire étendu à l'âge de cinq ans (Conseil national de l'éducation, 2004).

Les élèves qui présentent les handicaps les plus graves n'étudient pas de disciplines précises ; leur instruction est plutôt divisée en domaines fonctionnels, notamment en motricité, langage et communication, compétences sociales, activités de la vie quotidienne et compétences cognitives. On évalue leurs progrès dans ces domaines. Les enfants qui souffrent d'un retard mental profond étudient en général

dans leurs propres groupes sous la direction d'enseignants et d'assistants personnels. De plus en plus souvent, ces classes sont en liaison avec les écoles générales (Conseil national de l'éducation, 2004).

Après les neuf années, il est possible de fréquenter une année supplémentaire d'éducation de base non obligatoire (VABE), conçue pour soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou de développement ; environ 4 % des élèves le font. L'enseignement VABE souhaite être aussi souple, personnel et positif que possible ; il peut parfois être associé à un emploi. Pendant l'année, les étudiants peuvent améliorer leurs notes précédentes, leurs aptitudes à apprendre, leur confiance en eux-mêmes et leur motivation ; ils peuvent aussi acquérir des connaissances dont ils ont besoin pour poursuivre leurs études, améliorant ainsi leurs options pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Cette année supplémentaire encourage l'inclusion, puisque l'objectif est que toute une classe d'âge passe de l'éducation de base à l'enseignement secondaire du deuxième cycle (Conseil national de l'éducation, 2004).

En plus de la journée scolaire normale, des clubs et des activités extrascolaires sont proposés aux élèves des première et deuxième années et aux enfants qui présentent des besoins spéciaux. Le cadre curriculaire du Conseil national de l'éducation pour ces activités contient des objectifs et des contenus fondamentaux que les municipalités utilisent pour décider quelles activités organiser (Conseil national de l'éducation, 2007). Les enfants peuvent participer à une large palette d'activités intéressantes, ou faire leurs devoirs, ou se reposer dans un environnement sûr et calme sous la surveillance de personnel professionnel (Rajala, 2007). Ces activités sont destinées à aider les parents à élever leurs enfants, et à soutenir le développement émotionnel et éthique des élèves ; elles encouragent aussi la participation et l'égalité.

### **Structures pour éradiquer l'exclusion**

Lorsque l'on examine le système éducatif finlandais dans l'optique de l'inclusion, il ne faut pas oublier que ce système a évolué avec le temps (Naukkarinen, 2005 ; Saloviita, 2006a) et que les mesures pour favoriser l'inclusion totale ont avancé avec prudence.

La force du système finlandais réside dans les structures et les modèles fonctionnels dont la principale fonction est d'éradiquer l'exclusion, c'est-à-dire la ségrégation et l'aliénation, de l'éducation et de la société. Ces structures et ces modèles forment une base solide pour l'inclusion. Les attitudes et les compétences des enseignants sont également fondamentales pour que certains types d'apprenants bénéficient d'une attention optimale. De plus, les autorités municipales et les services sociaux sont importants pour apporter l'appui dont les étudiants et leurs familles ont besoin.

Le point de départ de l'éducation est toujours l'école ordinaire la plus proche, qui doit accepter tous les enfants de la zone qu'elle dessert. Si les élèves ont besoin

d'une aide complémentaire pour l'apprentissage et le développement, plusieurs mesures sont possibles. Les écoles polyvalentes appliquent un éventail de ces mesures, à la fois générales et spéciales.

Les mesures générales de soutien suivantes s'appliquent à tous les étudiants :

- les enseignants adaptent leur enseignement aux besoins des étudiants ;
- ils coopèrent étroitement avec les parents ou les tuteurs ;
- tous les étudiants ont accès à des services d'orientation et de conseil ;
- tous les étudiants peuvent bénéficier de services pour soutenir leur santé physique et leur bien-être psychosocial ;
- les étudiants qui ont pris temporairement du retard dans leurs études peuvent suivre un enseignement de rattrapage.

Des mesures spéciales de soutien sont destinées aux étudiants qui présentent des besoins spéciaux :

- une éducation spéciale à temps partiel est disponible pour les étudiants qui ont des difficultés mineures d'apprentissage ou d'ajustement ;
- une éducation spéciale à temps plein est disponible pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage majeures, un handicap, une maladie, un retard de développement, des troubles psychologiques, etc. ;
- des interprètes, ainsi qu'un équipement, des outils et des matériels supplémentaires sont disponibles (Conseil national de l'éducation, 2004 ; Koivula, 2008).

Dans le domaine du soutien général, la différenciation pédagogique permet aux enseignants de satisfaire les besoins divers des étudiants en organisant les thèmes des cours, les méthodes d'enseignement, les techniques de travail et les matériels pédagogiques, l'évaluation des étudiants et les informations en retour, la répartition souple en groupe, ainsi que des environnements d'apprentissage physiques et psychologiques. Tous les étudiants ont droit à des conseils et à une orientation pour développer leurs compétences d'apprentissage et pour faire de bons choix dans leurs études et leur future carrière. Les psychologues scolaires, les travailleurs sociaux et les infirmières scolaires prodiguent un soutien psychosocial et sanitaire pour renforcer la capacité d'apprentissage des étudiants et leur donner les moyens d'assumer la responsabilité de leurs études.

Les étudiants qui ont besoin d'un soutien particulier peuvent en général suivre un enseignement de rattrapage dispensé par leur propre enseignant ou le professeur de la discipline, dans un cours individuel ou en petit groupe immédiatement après la classe. Les étudiants qui ont des difficultés mineures ou de légers handicaps d'apprentissage ou d'ajustement ont le droit de recevoir une éducation spéciale à temps partiel dispensée par des enseignants formés à cette tâche, qui peuvent travailler conjointement avec les enseignants de classe ou les professeurs des disciplines pendant les cours, ou s'occuper d'un ou plusieurs étudiants individuellement pendant la journée scolaire. Ces services sont généralement garantis sur une certaine période, un mois ou deux, et peuvent être prolongés si nécessaire. Cette éducation à temps partiel s'est révélée très importante



pour parvenir à de bons résultats d'apprentissage (Koivula, 2008 ; Moberg et Savolainen, 2008).

Si un élève a besoin d'encore plus de soutien, on peut décider d'avoir recours à l'éducation spéciale ; en fonction de cette décision, un plan individuel d'étude sera dressé et mis en œuvre. Ce plan présente les forces et les faiblesses de l'enfant et définit les objectifs individuels de l'apprentissage et les critères de l'évaluation ; il décrit aussi comment développer l'environnement d'apprentissage et dispenser l'instruction. Ces étudiants peuvent être scolarisés dans des établissements ordinaires, soit dans leurs groupes précédents soit dans des groupes d'études plus réduits, qui peuvent être des groupes souples ou des groupes plus permanents d'élèves qui présentent des besoins spéciaux dans une même école. Les étudiants qui nécessitent beaucoup plus de soutien peuvent être placés dans des écoles spéciales, mais cela se produit de moins en moins souvent car l'éducation spéciale est proposée plus fréquemment dans les écoles ordinaires (Koivula, 2008).

Chaque école polyvalente a son propre *groupe de protection sociale des étudiants*, formé d'enseignants et de personnel de santé. Habituellement présidé par le chef d'établissement, ce groupe répond aux préoccupations exprimées par les enseignants et examine les mesures d'appui optimales pour l'apprentissage et le développement des étudiants, toujours en coopération avec les parents. Ce groupe surveille également l'impact des mesures choisies et le développement des étudiants (Peltonen, 2005).

Cependant, les étudiants rencontrent quelquefois des difficultés telles, par suite d'une maladie, d'un handicap ou de problèmes sociaux, qu'ils sont incapables d'étudier avec succès dans les écoles ordinaires locales ou les écoles spéciales, même avec un fort soutien. Un réseau dense de sécurité éducative a été établi en Finlande pour garantir que tous les enfants aient accès à des possibilités d'apprentissage. Ce réseau est formé par l'éducation en milieu hospitalier, les « écoles de correction » et les écoles publiques spéciales pour les enfants qui présentent de graves handicaps.

Quand un étudiant inscrit dans l'éducation préscolaire, l'école polyvalente ou le VABE est hospitalisé, il a droit à une instruction à l'hôpital, pour autant que la municipalité soit responsable de cet hôpital, quel que soit le lieu de résidence de l'étudiant. L'instruction est fondée sur le curriculum commun, et peut être donnée individuellement ou en petit groupe, et elle est adaptée à l'état de santé des étudiants. Le droit à l'instruction ne dépend pas de la durée de l'hospitalisation ; les petits patients peuvent recevoir un soutien scolaire pendant quelques jours ou durant des années (Ministère de l'éducation, 2004).

Depuis 2005, le Gouvernement a alloué des ressources supplémentaires à l'éducation en milieu hospitalier dans un projet national visant à développer ce domaine particulier. Au total, 32 services scolaires hospitaliers opérant en Finlande ont participé au projet. Pour aider les écoles ordinaires à épauler les enfants avant leur hospitalisation et à leur retour à l'école, le projet met au point un modèle fonctionnel qui permet aux enfants d'apprendre de la manière la plus souple possible

et qui leur insufflent un sentiment de sécurité, en dépit des multiples transferts. Un postulat fondamental est qu'il est particulièrement important pour les élèves gravement malades de se raccrocher à la vie normale et au plaisir d'apprendre (Tilus, 2007, 2008).

Les « écoles de correction » sont des internats nationaux où les enfants sont envoyés s'ils ne peuvent plus vivre chez eux et suivre une scolarité normale en raison de problèmes comme la toxicomanie, l'alcoolisme, les troubles du comportement et les crises parents-enfants. Dans la perspective des services de protection de l'enfance et d'éducation, ces placements sont des solutions radicales, habituellement la dernière option quand toutes les autres mesures ont échoué. La Finlande possède six écoles de correction publiques et deux privées ; chacune abrite une vingtaine d'étudiants, âgés en moyenne de 15 ans. Les étudiants travaillent généralement en petits groupes dans un environnement clairement structuré et protégé.

Actuellement, la Finlande possède sept écoles spéciales publiques qui scolarisent des élèves souffrant de graves handicaps de vision, d'audition et de mobilité, de troubles neurologiques, de dysphasie, d'autisme ou d'autres handicaps graves. Ces écoles instruisent et conseillent, elles assurent des services de rééducation et de soutien pour faciliter l'apprentissage. Les écoles publiques ont un rôle spécial comme services de soutien et de conseil des administrateurs municipaux, des écoles ordinaires et des parents. Elles organisent la formation, et elles préparent et prêtent du matériel et des équipements adaptés à d'autres écoles. Elles mettent également au point des techniques éducatives et rééducatives, et élaborent activement des programmes d'orientation et de services qui seront proposés sur Internet. Les étudiants des écoles ordinaires qui présentent l'un des handicaps cités ci-dessus peuvent fréquenter des écoles spéciales pendant une période de soutien, au cours de laquelle toutes les dispositions éducatives et tous les services de soutien de l'étudiant sont examinés. Un plan éducatif est alors préparé en coopération avec l'école ordinaire de l'étudiant. Certains étudiants poursuivent leurs études dans ces écoles publiques sur une plus longue période, ou même pendant toute leur scolarité, en particulier ceux qui ont de multiples handicaps exigeant plusieurs sites spéciaux, du matériel et des équipements de soutien inhabituels, et/ou les services d'enseignants qui ont suivi une formation particulière. Néanmoins, la majorité des étudiants handicapés étudient dans leur école locale (Conseil national de l'éducation, 2002).

## **L'avenir**

Tous les quatre ans, le Gouvernement finlandais redéfinit la politique sur le développement éducatif et le Ministère de l'éducation prépare un plan pour l'éducation et la recherche. Le plan le plus récent, qui couvre la période 2007-2011, a introduit plusieurs changements dans l'environnement des activités qui auront un retentissement sur les écoles. Premièrement, alors que la classe d'âge se réduit, une

difficulté se présente : comment garantir un accès équitable à l'éducation tout en maintenant une éducation de qualité ? Deuxièmement, les environnements et les communautés d'apprentissage extracurriculaires deviennent de plus en plus variés ; les médias et tout particulièrement Internet exercent une profonde influence. Troisièmement, les parents constatent que leur autorité est minée par l'agitation et l'incertitude de leur vie professionnelle, et par l'évolution des structures familiales. Enfin, les changements de la société conduisent les écoles à évoluer aussi : on attend des écoles qu'elles répondent aux espoirs ambitieux fondés dans l'apprentissage, mais, de plus en plus, qu'elles soutiennent aussi le bien-être général des étudiants, leur développement psychologique, et leurs compétences sociales, éthiques et esthétiques (Ministère de l'éducation, 2008).

Ces dernières années, le Ministère de l'éducation a joué un rôle actif pour définir des stratégies qui favorisent le bien-être des étudiants et qui renforcent les pratiques d'inclusion dans l'éducation préscolaire et de base. Il souligne que la vie quotidienne d'une communauté scolaire comprend des facteurs qui peuvent renforcer ou affaiblir l'apprentissage et le bien-être des enfants. Lorsqu'elle fonctionne au mieux, l'école encourage l'interaction entre étudiants, leur implication et leur participation, ce qui accroît leur bien-être. Il faut pour cela disposer d'objectifs clairs et de procédures de travail bien définies, de méthodes de travail adaptables et d'un retour d'expérience réaliste et encourageant pour les étudiants (Ministère de l'éducation, 2005).

La nouvelle stratégie de l'éducation spéciale (Ministère de l'éducation, 2007) insiste sur le droit de tous les étudiants, même ceux qui ont des besoins spéciaux, à l'éducation préscolaire et à fréquenter des écoles polyvalentes ordinaires proches de leur domicile. Elle met l'accent sur l'éducation générale et l'intensification du soutien préventif. Cette stratégie souhaite également sortir l'éducation spéciale du carcan de la médicalisation et donner la priorité à l'évaluation pédagogique comme point de départ de toute la planification de l'éducation. Dès 2008, le Ministère de l'éducation a alloué des ressources importantes à la formation des enseignants et au travail de développement des municipalités. Des recherches récentes montrent aussi clairement que les enseignants des écoles polyvalentes finlandaises respectent leurs étudiants et sont tout à fait prêts à utiliser différentes méthodes pour répondre à leurs besoins individuels, de manière à ce qu'ils réussissent leur apprentissage (Atjonen *et al.*, 2008).

Les faits que nous avons présentés ici nous permettent d'affirmer que l'éducation pour l'inclusion est fermement établie en Finlande. Nous progressons conjointement avec d'autres pays nordiques qui partagent notre attachement à une société démocratique du bien-être et à l'égalité dans l'éducation. Au cours de l'atelier international UNESCO/BIE sur l'éducation pour l'inclusion dans les pays nordiques, qui a été organisé en mars 2008 à Helsinki, ces objectifs communs et les enjeux futurs ont été concrétisés dans une feuille de route des pays nordiques vers l'éducation pour l'inclusion. Nos points forts semblent être : la cohérence et la souplesse de nos systèmes éducatifs ; une bonne direction pédagogique ; une forte

participation des étudiants ; des enseignants bien formés, qui sont des praticiens réfléchis et nouent des relations chaleureuses avec leurs étudiants ; et une approche collective et multiprofessionnelle de l'éducation pour l'inclusion.

En Finlande comme dans d'autres pays nordiques, notre plus grand défi consiste à apprendre à vivre avec une diversité et un multiculturalisme croissants dans la société et à l'école. Pour répondre à cette diversité, nous devons développer les capacités des enseignants, et définir des pratiques didactiques qui intégreront des groupes d'étude hétérogènes. Nous devons améliorer l'éducation de la petite enfance et faire en sorte qu'elle devienne davantage partie intégrante du système de l'éducation. Nous devons aussi trouver des moyens encore plus performants d'intervention précoce, de soutien préventif et multiprofessionnel, parvenir à réduire encore l'éducation spéciale dispensée dans des sites séparés et améliorer ce qui ne peut être changé. Enfin, nous devrions transférer le principe d'inclusion de l'éducation de base à l'éducation secondaire et supérieure, et encourager tous les individus à devenir des apprenants actifs.

Actuellement, la Finlande renforce l'égalité dans l'éducation, alors qu'elle aborde la quatrième étape du développement de l'inclusion, où l'apprentissage est considéré comme un processus qui se prolonge tout au long de la vie et touche tous les aspects de l'existence. La protection et l'éducation de la petite enfance, avec l'éducation préscolaire et l'éducation de base, jettent des fondements solides pour l'apprentissage. Compte tenu de sa faible population, la Finlande a besoin de ce niveau élevé d'éducation et de savoir-faire. Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser un seul individu abandonner la voie de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour les individus, l'éducation mène toujours vers la participation culturelle aussi bien au niveau local que dans notre environnement de plus en plus mondialisé. L'apprentissage ouvre une autoroute vers le trésor commun de l'humanité : vers l'acceptation et le partage des valeurs et des compétences en interaction avec autrui. Nous devrions être capables de préparer tous nos enfants à entrer dans un avenir incertain, munis de solides compétences, et en faisant preuve de curiosité et d'espoir (Halinen et Järvinen, 2007).

### **Cinq conditions pour l'inclusion**

Compte tenu de l'expérience finlandaise en matière d'éducation pour l'inclusion, nous proposons cinq domaines dont il faut tenir compte sur la voie vers l'inclusion. Il faut définir les valeurs et les objectifs de l'éducation, arrêter des prochaines étapes, déterminer comment développer l'esprit et la culture opérationnelle dans l'ensemble du système de l'éducation, décider la manière de former et de soutenir les enseignants, et préciser le rôle et le processus du curriculum.

Premièrement, le concept d'éducation pour l'inclusion est fondé sur les choix de valeurs d'une société. La philosophie qui guide les Finlandais est que les personnes ont à la fois le droit et la responsabilité de se développer en tant qu'êtres humains et membres actifs de la société. Assurer une éducation de base similaire

pour tous exige de prendre des engagements moraux et économiques au nom de cet objectif.

Deuxièmement, pour que l'inclusion fonctionne, tous les enfants doivent être scolarisés ; les décisions sur la distance entre la maison et l'école et sur les dépenses allouées à l'éducation doivent donner à toutes les familles les moyens d'envoyer véritablement leurs enfants à l'école. Une fois que ces conditions sont réunies, nous devons poursuivre la lutte contre l'abandon et veiller à ce que tous les enfants achèvent au moins l'éducation de base. Ce n'est que lorsque les enfants demeurent à l'école qu'ils peuvent être aidés à réussir dans leurs études. Si les enfants redoublent, ils représentent un fardeau économique pour la société et peuvent se sentir victimes de ségrégation. Pour contenir le taux de redoublement, nous devons continuer de mettre au point des dispositions et des méthodes d'enseignement qui favorisent l'apprentissage et le bien-être des enfants, afin que tous puissent atteindre les objectifs fixés pour l'apprentissage.

Troisièmement, au plan local et national, l'inclusion exige une volonté conjointe et une culture opérationnelle commune, appréciant à sa juste valeur la participation de tous les membres de la société. À cette fin, des modèles de travail en collaboration et des processus pédagogiques intégrateurs permettent à tous de contribuer équitablement. Le point de départ réside dans les besoins des étudiants et leurs propres objectifs de développement ; les réaliser exige aussi l'appui de la famille. Le personnel de chaque école doit avoir les compétences spécialisées requises pour répondre aux besoins des étudiants en matière de soutien et coordonner les objectifs individuels de leurs étudiants avec les cibles qui sont importantes pour la société. En outre, la culture de l'école doit faire en sorte que chaque apprenant se sente respecté et inclus dans la communauté et elle doit prendre en compte les objectifs d'apprentissage de tous. Quand ces conditions sont réunies, la diversité est jugée comme une force et une ressource. Chaque journée d'école devrait protéger et encourager l'interaction, avec des enseignants à l'écoute des étudiants, qui interviennent rapidement et apportent un soutien précoce dans la classe.

Quatrièmement, l'inclusion compte beaucoup sur les approches positives des enseignants et leurs solides compétences professionnelles. Chaque jour, les enseignants doivent satisfaire les besoins des étudiants et les aider à réussir ; pour y parvenir, ils ont besoin du soutien de la société tout entière. Aux niveaux national et local, les autorités chargées du soutien social et familial, des soins de santé, des services culturels et de la jeunesse doivent épauler le travail des enseignants et des écoles. Ce processus est interactif : à mesure que le système éducatif et les écoles mettent au point une approche pour l'inclusion à l'égard des enseignants, ces derniers peuvent mieux contribuer au développement de leurs écoles et de l'éducation dans son ensemble et ils peuvent les influencer. Les enseignants doivent être capables de trouver des solutions fondées sur leur estimation experte des besoins des étudiants et des possibilités locales qu'ils décèlent. Ils ne doivent pas être surchargés avec des tests, des évaluations ou des inspections qui absorbent du

temps et des ressources. Au contraire, ils ont besoin d'une formation initiale de qualité, et des possibilités de poursuivre leur développement professionnel, grâce à la formation en cours d'emploi et la création de réseaux avec d'autres enseignants.

Enfin, le curriculum doit exprimer les valeurs pour l'inclusion fondamentales de l'éducation et la volonté consensuelle de la développer. Il est souhaitable qu'il soutienne la conception et la mise en œuvre locales de l'éducation pour l'inclusion. Travailler sur les curricula de leur propre école peut permettre aux enseignants de s'engager en faveur d'objectifs communs et de procédures opérationnelles favorables à l'inclusion.

Les processus d'évaluation des curricula devraient être ouverts, positifs et interactifs. Ces qualités doivent être appliquées dans le travail collectif entre les administrateurs nationaux et locaux, entre les autorités municipales, les chefs d'établissement et les enseignants, et entre les enseignants et les étudiants. Quand le travail est fondé sur la confiance, avec de grandes attentes, des structures et des procédures encourageantes, les gens réagissent en faisant de leur mieux. C'est la clé du succès dans l'éducation, et certainement dans l'inclusion.

## Références

- Arinen, P. ; Karjalainen, T. 2007. *PISA 2006 : Ensituloksia* [PISA 2006 : premiers résultats]. OECD, PISA ; Opetusministeriö, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Rapport du Ministère de l'éducation, Finlande, n° 38, 2007.
- Atjonen, P. et al. 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen* [Des objectifs à l'interaction]. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Rapport du Conseil finlandais d'évaluation de l'éducation, n° 30, 2008.
- Comité sur le curriculum de l'école polyvalente. 1970. *Committee Deliberations I* [Délibérations I du Comité]. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970 : A5. Helsinki : Kouluhallitus.
- Conseil national de l'éducation 2000. *National Core Curriculum for Preschool Education* [Curriculum national commun pour l'éducation préscolaire]. Helsinki : Comité national de l'éducation.
- Conseil national de l'éducation 2002. *Valtion erityiskoulut palvelevat* [Comment fonctionnent les écoles spéciales publiques]. Helsinki : Opetushallitus.
- Conseil national de l'éducation 2004. *National Core Curriculum for Basic Education* [Curriculum national commun pour l'éducation de base]. Helsinki : Comité national finlandais de l'éducation.
- Conseil national de l'éducation 2007. *Before- and after-school activities* [Activités avant et après l'école]. Helsinki : Comité national finlandais de l'éducation.
- Cox, C. 2007. *Inclusive Education and Inclusive Society. What can we do and promote from the educational systems?* [L'éducation pour l'inclusion et la société inclusive. Que faire et comment promouvoir à partir des systèmes éducatifs ?]. Présenté à l'Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion (Région de l'Amérique latine, des Andes et du Cône Sud). 12-14 septembre, 2007. Buenos Aires, Argentine.
- Grubb, W. N. 2007. *Dynamic inequality and intervention : Lessons from a small country* [Inégalité dynamique et intervention : leçons d'un petit pays]. *Phi Delta Kappan*, vol. 89, n° 2, p. 105-114.
- Hakkarainen, P. 2002. *Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus* [Éducation de la petite enfance et recherche scientifique]. *Kasvatus*, vol. 33, n° 2, p. 133-147.

- Halinen, I. 2006a. The Finnish Curriculum Development Process [Processus de développement curriculaire en Finlande]. Dans : Crisan, A. (dir. publ.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development : Policies, Practices and Networking for Change*. Center Education 2000+ and UNESCO/IBE Bucharest : Humanitas Educational, p. 62-78.
- Halinen, I. 2006b. L'école de l'équité et de l'intégration : Le cas de la Finlande. *Revue internationale d'éducation*, p. 41.
- Halinen, I. 2007. « Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland » [Curriculum de l'école polyvalente et développement éducatif en Finlande]. Dans : Sarjala, J. ; Häkli, E. (dir. publ.). *Jenseits von PISA : Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlin : Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Halinen, I. ; Järvinen, R. (dir. publ.). 2007. *Future's Education* [L'éducation de l'avenir]. Helsinki : Finnish National Board of Education.
- Halinen, I. ; Kauppinen, J. ; Yrjölä, P. 2006. Que savent les élèves en Finlande? *Revue internationale d'éducation*, p. 43.
- Halinen, I. ; Pietilä, A. 2005. « Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä » [Développement de l'école polyvalente]. Dans : Hämäläinen, K. ; Lindström, A. ; Puhakka J. (dir. publ.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki :Yliopistopaino, p. 95-107.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta kommentteja Saloviidalle [Commentaires sur l'interprétation du Professeur Saloviita sur la situation de l'éducation spéciale et l'inclusion]. *Kasvatus* 5/2006, p. 505-507.
- Kartovaara, E. (dir. publ.). 2007. *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmaudistus* [Réforme du curriculum de 2004 pour l'éducation de base]. Helsinki : Opetushallitus.
- Ketovuori, H. 2007. Inklusion haasteet perusopetuksessa [Défis de l'inclusion dans l'éducation de base]. *Kasvatus* 1/2007, p. 63-65.
- Kivirauma, J. 1998. « Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana » [Normal comme le curriculum caché dans l'éducation spéciale]. Dans : Ladonlahti, T. ; Naukkarinen, A. ; Vehmas, S. (dir. publ.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* [Déviant ou spécial ? Étendue de l'éducation spéciale]. Jyväskylä : AtenaKustannus. p. 203-215.
- Koivula, P. 2008. Inclusive Education in Finland [L'éducation pour l'inclusion en Finlande]. Document présenté à l'Atelier international sur l'éducation pour l'inclusion, pays nordiques, 6-7 March, 2008, Helsinki.
- Kokkala, H. ; Savolainen, H. 2002. Koulutusta kaikille [L'éducation pour tous]. *NMI-bulletin* vol. 12, n° 4. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylän yliopisto. p. 26-31.
- Kupari, P. ; Välijärvi, J. 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla : PISA 2003 Suomessa* [Base durable pour l'apprentissage et les compétences : PISA 2003 en Finlande]. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen [Vers l'enseignement obligatoire]. Dans : Kuikka, M. T. ; Lindström, A. ; Merimaa, E. ; Elo, P. (dir. publ.). *Koko kansan koulu—80 vuotta oppivelvollisuutta : Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä : Opetushallitus, p. 15-100.
- Mäensivu, K. 2004. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö koulun toimintatavana [La coopération fondée sur les partenariats comme mode d'action dans l'école]. Dans : Vitikka, E. ; Saloranta-Eriksson, O. (dir. publ.). *Uudistuva perusopetus*. Helsinki : Opetushallitus, p. 97-114.
- Merimaa, E. 2004. Uudistuva perusopetus, esipuhe [Transformer l'éducation de base]. Dans : Vitikka, E. ; Saloranta-Eriksson, O. (dir. pub.). *Uudistuva perusopetus*. Helsinki : Opetushallitus, p. 5-6.
- Ministère de l'éducation. 2004. *Report of the Committee on Improving the Conditions and Financing of Hospital Education* [Rapport du Comité d'amélioration des conditions et du financement de l'éducation en milieu hospitalier]. Rapports du ministère de l'éducation, Finlande, n° 8, 2004.
- Ministère de l'éducation. 2005. *Report of the Committee for School Welfare* [Rapport du Comité sur la protection sociale à l'école]. Rapports du ministère de l'éducation, Finlande, n° 27, 2005.
- Ministère de l'éducation. 2007. *Special Education Strategy* [Stratégie de l'éducation spéciale]. Rapports du ministère de l'éducation, Finlande, n° 47, 2007.

- Ministère de l'éducation. 2008. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007-2012*. [Plan de développement de l'éducation et de la recherche 2007-2012]. Rapport du ministère de l'éducation, Finlande, n° 9, 2008.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta [L'éducation pour l'intégration du point de vue des enseignants]. Dans : Murto, P. ; Naukkarinen, A. ; Saloviita, T. (dir. publ.) *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä : PS-kustannus, p. 82-95.
- Moberg, S. ; Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle [Changements dans les compétences en lecture des élèves finlandais âgés de 9 à 15 ans depuis les années 60 jusqu'aux premières années du nouveau millénaire]. *Kasvatus* 1/2008. p. 31-38.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa : Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä [Discipline et réorientation des charges : les difficultés d'apprentissage dans la définition de l'éducation spéciale]. Dans : Ladonlahti, T. ; Naukkarinen, A. ; Vehmas, S. (dir. publ.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä : AtenaKustannus, 1, p. 82-202.
- Naukkarinen A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista* [Construire une école participative : étude du processus de fusion des écoles spéciales avec le système éducatif ordinaire]. Helsinki : Opetushallitus.
- OCDE. 2005. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages : Statistics and indicators for curriculum access and equity* [Les étudiants qui ont des handicaps, des difficultés d'apprentissage et des désavantages : statistiques et indicateurs sur l'accès au curriculum et l'équité]. Centre de recherche et l'innovation dans l'enseignement-CERI, 7-8 novembre. Paris : OCDE.
- Pekkala, L. 2006. Osallistava kasvatus [Éducation pour l'inclusion]. *Kasvatus* 4/2006. p. 323-325.
- Peltonen H. (dir. publ.). 2005. *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa* [Soutien à l'apprentissage dans l'éducation préscolaire et de base]. Helsinki : Opetushallitus.
- Pinola, M. 2008. *Integraatio ja inklusio peruskoulussa*. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. [Intégration et inclusion dans l'éducation de base. Attitudes des enseignants concernant l'école commune pour tous]. *Kasvatus* 1/2008, p. 39-49.
- Rajala, R. (dir. publ.). 2007. *Lapsen parhaaksi : Tukea aamu- ja iltapäivätoimintaan* [Donner le meilleur aux enfants : soutien aux activités avant et après l'école]. Helsinki : Opetusministeriö, Opetushallitus.
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka [L'école intégrée et la politique de l'éducation transnationale en Finlande]. Dans : Kuikka, M. T. ; Lindström, A. ; Merimaa, E. ; Elo, P. (dir. publ.). *Koko kansan koulu—80 vuotta oppivelvollisuutta : Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä : Opetushallitus, p. 127-145.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio [L'éducation spéciale et l'inclusion]. *Kasvatus* 4/2006, p. 326-342
- Saloviita, T. 2006b. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus* [Apprentissage en coopération et éducation pour l'inclusion]. Opetus 2000. Juva : PS-Kustannus.
- Saloviita, T. ; Murto, P. ; Naukkarinen, A. 2001. Johdanto teokseen Inklusion haaste koululle [Préface au livre *Les défis de l'inclusion pour les écoles*]. Dans : Murto, P. ; Naukkarinen, A. ; Saloviita, T. (dir. publ.). *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä : PS-kustannus.
- Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta [Aucun enfant laissé pour compte]. Dans : Kuikka, M. T. ; Lindström, A. ; Merimaa, E. ; Elo, P. (dir. publ.). *Koko kansan koulu—80 vuotta oppivelvollisuutta : Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä : Opetushallitus, p. 11-14.
- Tilus, P. (dir. publ.). 2007. *Sairaalaopetus tänään* [L'enseignement en milieu hospitalier aujourd'hui]. Jyväskylä : *Saireke—hankkeen raportteja ja kehittämismateriaaleja 1*.
- Tilus, P. (dir. publ.). 2008. *Sairaalakoulu 2008* [Les écoles dans les hôpitaux 2008]. Jyväskylä : *Saireke-hankkeen raportteja 2*.



- Tuunainen, K. ; Ihatsu, M. 1996. *Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa* [Tendances de l'organisation de l'éducation spéciale en Finlande]. Dans : Blom, H. et al. (dir. publ.). *Erityisopetuksen tila*. Arviointi, Helsinki : Opetushallitus, p. 7-24.
- UNESCO. 1994. *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Disponible en ligne à l'adresse : [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF).
- UNESCO. 2008. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'éducation pour tous en 2015*. Un objectif accessible ? Paris : UNESCO.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme [Notre école polyvalente, à la fois aimée et détestée]. Dans : Hämäläinen, K. ; Lindström, A. ; Puhakka, J. (dir. publ.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki : Yliopistopaino, p. 13-17.
- Väljijärvi, J. 2003. The System and How Does it Work—Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School [Le système et son fonctionnement — quelques caractéristiques curriculaires et pédagogiques de l'école polyvalente finlandaise]. *Education Journal*, vol. 31, n° 2, 2003. The Chinese University of Hong Kong, p. 31-55.
- Väljijärvi, J. et al. 2002. *The Finnish success in PISA and some reasons behind it* [Le succès de la Finlande à PISA et quelques raisons qui l'expliquent]. Université de Jyväskylä, Institute of Educational Research.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot [Comment apprendre à vivre ensemble ? Les multiples visages de l'inclusion]. Dans : Murto, P. ; Naukkarinen, A. ; Saloviita, T. (dir. publ.) *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä : PS-kustannus, p. 12-29.
- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana [L'éthique comme base de la recherche sur l'éducation spéciale et le handicap]. Dans : Jahnukainen, M. (dir. publ.). *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa*. Helsinki : Lastensuojelun keskusliitto, p. 364-375.
- Viittala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa [L'enfance et le soutien spécial dans les crèches]. Dans : Kontu, E. ; Suhonen, E. (dir. publ.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki : Yliopistopaino Kustannus, p. 9-30.

## Notes biographiques des auteurs

**Irmeli Halinen (Finlande)**. Directrice du Service de développement de l'éducation préscolaire et de l'éducation de base au Conseil national finlandais de l'éducation. Elle est également membre du Conseil finlandais d'évaluation de l'éducation et de la Commission nationale finlandaise pour l'UNESCO, ainsi que membre expert permanent du Conseil consultatif de l'Ombudsman pour les enfants en Finlande. Depuis les années 70, elle participe activement au développement de l'éducation de base et à d'autres projets de réforme en Finlande.

**Ritva Järvinen (Finlande)**. Conseillère principale au Conseil national finlandais de l'éducation. Elle possède une vaste expérience comme enseignante et directrice d'établissement. Avec Irmeli Halinen, elle est responsable de la Communauté de pratiques des pays nordiques, créée par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE).

## « Ne laissons pas ce problème de côté » : explorer l'éducation pour l'inclusion en Afrique du Sud rurale

Claudia Mitchell, Naydene de Lange et Nguyen-Thi Xuan Thuy

**Résumé.** L'éducation pour l'inclusion représente un nouveau programme de réforme éducative qui englobe une large gamme de dimensions sociopolitiques, culturelles, éthiques, personnelles et interpersonnelles. Pour que l'éducation soit intégrante, il est nécessaire que toutes les parties prennent des engagements, des responsabilités et des initiatives de manière à tenir compte des significations et des objectifs de l'éducation et de la justice sociale, à entreprendre des actions collectives dans leur lutte contre les diverses formes d'exclusion éducative et sociale. Nous présentons dans le présent document une initiative éducative destinée à mettre en place l'éducation pour l'inclusion dans les zones rurales du KwaZulu-Natal, la région d'Afrique du Sud la plus gravement touchée par la pandémie de VIH et sida. Ayant recours à la mise en œuvre de projets de création de vidéo en commun dans deux écoles, les auteures cherchent à donner aux voix et aux actes des enseignants les moyens de se faire entendre, dans le but de faire face aux problèmes soulevés par la pauvreté et la marginalisation auxquelles sont confrontés de nombreux enfants. Les résultats de ce type de travail participatif avec les enseignants influenceront le processus de mise en œuvre des politiques appropriées, ce qui à son tour pourrait modifier la manière dont la recherche en politique éducative est structurée et mise en œuvre.

**Mots-clés :** Afrique du Sud rurale • VIH et sida • éducation pour l'inclusion • action sociale

---

Langue originale : anglais

---

C. Mitchell  
Faculty of education, McGill University, Montréal, QC, Canada  
Courriel : claudia.mitchell@mcgill.ca

N. De Lange  
Courriel : delangen@ukzn.ac.za

N.-T. Xuan Thi  
Courriel : ntxuanthuy@gmail.com

## Introduction

Par ces mots « Ne laissons pas ce problème de côté », un enseignant participant au Projet *Apprendre ensemble* a compris, lors de la réalisation d'un documentaire vidéo sur les questions qui se posent dans la vie professionnelle d'un enseignant, que les éducateurs ordinaires constituaient un élément moteur dans l'éducation de leurs élèves<sup>1</sup>. Étant donné l'appel lancé pour l'accès à l'« Éducation de qualité pour tous » (UNESCO, 1994) avec sa mise en œuvre dans le monde entier, et les changements intervenus en Afrique du Sud, notamment depuis les élections démocratiques de 1994, (des modifications importantes ayant été apportées, grâce à des politiques innovantes, au secteur de l'éducation en vue d'une « éducation axée sur les résultats » (RSA. DoE, 1995) et d'une « éducation pour l'inclusion » (RSA. DoE, 2001)), il n'en existe pas moins des difficultés majeures en matière d'accès à une éducation de qualité et de sa mise en œuvre, éducation qui permettra à l'apprenant d'apprendre et d'être soutenu de manière holistique, et au déroulement du processus éducatif de se faire dans les meilleures conditions et sans heurts (De Lange, 2008). Toutefois, à une époque où l'Éducation pour tous devrait gagner du terrain, certaines écoles et communautés sont durement touchées par le VIH et sida, notamment parce qu'il faut s'occuper d'apprenants infectés par le virus, devenus orphelins (RSA. DoE, 1997), en situation de risque, ayant subi des violences en raison de leur sexe, perdu un parent, etc. (De Lange *et al.*, 2006). Ceux qui sont directement en contact avec ces problèmes et doivent appliquer les politiques, ce sont les éducateurs prêts à faire face à la situation, sans bien souvent y être préparés et disposer des ressources ou des compétences suffisantes. Cela ne veut pas dire que les pouvoirs publics ou les responsables politiques sont dispensés de rechercher des solutions pour améliorer la mise en œuvre, puisqu'ils ont l'obligation de soutenir pleinement les communautés (enseignants, enfants et jeunes) en leur fournissant moyens et ressources. Dans une telle situation — ce que Eloff et Ebersöhn (2004) appellent une « approche fondée sur les moyens », chaque apport a son importance (Mitchell, Moletsane et De Lange, 2007a).

La vulnérabilité des enfants, des familles, et des communautés est aggravée dans les zones où se concentre la pandémie, par exemple les zones rurales (Hunter et Williamson, 2002). La ruralité de certaines provinces (et les questions connexes, telles que pauvreté, pénurie de ressources humaines et matérielles, prestation de services) oblige à repenser les moyens de mise en œuvre (et à ouvrir le débat sur cette mise en œuvre), ce qui est essentiel pour faire évoluer la société. Au KwaZulu-Natal, la province où nous avons travaillé, plus de 30 % des enfants de certains

---

1. Le projet *Learning together : towards an integrated participatory approach to youth, gender and HIV/AIDS interventions in rural KwaZulu-Natal Schools* [Apprendre ensemble : vers une approche participative intégrée des interventions portant sur la jeunesse, le sexe et le VIH/SIDA dans les écoles rurales du KwaZulu-Natal] est financé par la Fondation nationale de la recherche auquel participent Naydene de Lange, Claudia Mitchell, Relebohile Moletsane, Jean Stuart, Thabisile Buthelezi, Myra Taylor et Fikile Mazibuko. Ce projet est réalisé dans le *Centre for Visual Methodologies for Social Change* de l'Université du KwaZulu-Natal, Afrique du Sud (<[www.cvm.org](http://www.cvm.org)>).

quartiers sont devenus orphelins (communication personnelle, Badcock-Walters, 2005), plus de 25 % des jeunes sont séropositifs (CAPRISA, 2006 ; De Lange *et al.*, 2006 ; Rosenberg, 2006) et, de même qu'ailleurs en Afrique australe, nombre des enseignants les plus compétents sont atteints de cette maladie, ce qui entraîne une surpopulation des écoles et une pénurie de personnel scolaire (Keller, 2005). De plus, la marginalisation et la stigmatisation sociales (Van den Boom *et al.*, 2006) régnant à l'école et dans la communauté aggravent considérablement la situation et rendent plus difficile la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion. Cet ostracisme social (Bauman, 1997) des élèves séropositifs ou affectés par le VIH encourage l'exclusion d'un groupe d'apprenants qui devraient être insérés dans l'éducation, car en y ayant accès, ils pourront devenir autosuffisants. Bien que notre article porte principalement sur les élèves devenus orphelins, l'éducation pour l'inclusion concerne le handicap ainsi que d'autres obstacles à l'apprentissage et au développement, tels que le sexe, l'orientation sexuelle, la race, l'appartenance ethnique, la culture et le milieu socioéconomique (RSA. DoE, 1997). L'inclusion représente une aspiration vers un enseignement démocratique, et le projet qui porte son nom traite par conséquent des expériences vécues par tous les élèves scolarisés (Slee, 2001a). Cela étant, dans le contexte du VIH et sida, cet article traite tout d'abord du travail réalisé dans le cadre du débat actuel sur la mise en œuvre : il décrit ensuite la réalisation d'une vidéo avec la participation des enseignants, en offrant un examen approfondi de deux documentaires vidéos — *Needy learners* [Élèves défavorisés] et *Poverty* [La pauvreté] – que les enseignants ont tournés au cours d'un atelier de documentaire vidéo participatif, en tant qu'exemple de ce qu'ils voient eux-mêmes et de la manière dont ils relèvent les défis posés par l'éducation pour tous ; enfin, il insère les implications de nos recherches dans les questions plus vastes posées par la prise en compte des éléments d'information issus de la base lors de l'élaboration participative des politiques.

### **Débat sur l'inclusion**

Se référant aux débats qui ont influencé les décisions prises en faveur de l'inclusion dans le monde (mais également en Afrique du Sud), Naicker (1999) cite ceux dont parle Fulcher (1989) qui ont servi de fondement au domaine de l'éducation spécialisée, c'est-à-dire le débat médical, celui des communautés laïques, des organisations bénévoles et le débat sur les droits ou discours social. Des travaux exhaustifs ont été écrits à leur sujet, de même que sur le débat antérieur relatif à la justification, ce qui a permis de construire une argumentation convaincante pour l'inclusion. Nul ne conteste que l'inclusion est souhaitable, en ce qu'elle « implique le respect et la collaboration en tant qu'objectif de société » (Green et Engelbrecht, 2007, p. 5). Pourtant, « la forme et l'aspect pratique de sa mise en œuvre dans les établissements éducatifs continuent toutefois à susciter des recherches et des débats » (*ibid.*). Ces auteurs reconnaissent avec Dyson (1999) que le temps des discussions sur la justification est révolu, et qu'il faut maintenant aborder le débat

qui porte sur la mise en œuvre. Ce qui importe donc dans ce document, c'est le débat actuel sur la mise en œuvre, qui met en évidence les défis auxquels est confrontée l'Éducation pour tous (UNESCO, 1994).

Dans un pays où abondent les mesures d'ordre politique, mais souvent considéré comme médiocre s'agissant de la mise en œuvre, les hypothèses étayant la politique à suivre et la mise en œuvre doivent être examinées en détail. Slee (1998) pose les questions suivantes à propos de l'élaboration de la théorie de l'éducation pour l'inclusion : Qui construit les théories ? Et dans quels buts sont-elles mises au point et déployées ? Dans le contexte éducatif sud-africain actuel, cette seconde question importe beaucoup. Le nouveau gouvernement démocratiquement élu en 1994 a demandé une modification de l'ancienne configuration de l'éducation et de l'éducation spéciale en deux entités distinctes, afin de construire un « système unique pour l'éducation et la formation pour l'inclusion » (RSA. DoE, 2001) dans le but de favoriser les réformes sociales et éducatives. Une énergie considérable a été déployée pour élaborer une politique judicieuse en vue de parvenir à cet objectif, mais il semblerait qu'elle ait disparu lors de la mise en œuvre, ce qui a laissé les enseignants confrontés, parfois sans aucune aide, aux difficultés de l'application de cette politique. Nous demandons donc par conséquent : Qui élabore cette politique ? Et dans quels buts les mesures sont-elles mises au point et déployées ? Que se passerait-il si l'élaboration des politiques impliquait davantage de participation ? C'est une question que nous traitons dans la partie de l'étude concernant les implications des politiques. Quelle influence aurait-elle sur le déploiement ou la mise en œuvre des politiques ?

C'est dans ce contexte du déploiement des politiques abordé dans le cadre du débat sur la « mise en œuvre » que notre article vient s'insérer. Créer une forme d'éducation notablement différente constitue un projet de longue haleine impliquant de nombreux défis : il ne s'agit pas simplement de changer de politique. Certains défis seront d'ordre générique, d'autres circonscrits à des contextes particuliers (Green et Engelbrecht, 2007), comme par exemple le contexte sud-africain actuel à l'ère du sida. Ces défis portent par exemple sur le curriculum, la formation des maîtres et le développement des capacités, les ressources matérielles et financières, l'attitude des enseignants, la fourniture d'une aide, etc. Cet article souligne également l'importance de la prestation de services, soit directement (une aide professionnelle pour l'élève) ou indirectement (un professionnel aidant l'enseignant à aider l'élève) afin d'apporter une aide à l'apprenant ayant des besoins spéciaux, facilitant ainsi l'intégration. À ce propos, l'emploi de l'expression « besoins spéciaux » se réfère aux services et au soutien fournis aux apprenants, à la différence de ce que l'on entendait auparavant par « éducation spéciale » qui pouvait souvent renvoyer à un établissement éducatif (Slee, 1998). Ce genre d'intégration avec soutien est ce que Slee appelle une « intégration aidée », à savoir que l'élève recevra l'aide nécessaire, directement ou indirectement, dans la classe ordinaire. En Afrique du Sud, et surtout dans les régions rurales où nous avons mené notre projet de recherche, l'« intégration aidée » n'existe pas, ou si elle existe, elle est limitée. C'est

à cause de cette absence d'intégration aidée que nous voyons les enseignants de notre projet obligés de décider eux-mêmes de l'aide à apporter aux besoins spéciaux des élèves infectés ou touchés par le VIH et sida. Les sept rôles identifiés dans les « *Norms and standards for educators* » [Normes et critères pour éducateurs] (RSA. DoE, 2000) sont : être médiateur pour l'apprentissage, interprète et concepteur des programmes d'études, animateur, administrateur et gestionnaire, érudit, chercheur et étudiant éternel, adopter un rôle au sein de la communauté, en tant que citoyen et conseiller, et être un spécialiste des domaines d'apprentissage. Dans le travail que nous avons fait avec le documentaire vidéo, nous voyons les enseignants conceptualiser leurs rôles de citoyens, au sein de leur communauté, en tant que citoyens et conseillers en faisant appel à leurs ressources personnelles (Eloff et Ebersöhn, 2004). Ils s'efforcent d'aller au-delà de la simple transmission du savoir et utilisent leurs connaissances pour développer continuellement l'individu (Pillai, 2003; Bude, 1992). Lors du développement holistique de l'individu, le fait de porter une étiquette accroît la discrimination, par exemple celle d'« orphelin du SIDA ». Dans le débat sur l'inclusion, où il existe toujours une confusion dans les termes (Green et Engelbrecht, 2007), une expression pleine d'égards et sans étiquette serait « enfant devenu orphelin », car elle est fonctionnelle et décrit les besoins de l'enfant. Toutefois, les enseignants éprouvent des difficultés à éviter d'employer une terminologie qui étiquette et catégorise les enfants, comme le montre aussi le texte des documentaires vidéo.

### **Les enseignants, auteurs de vidéo**

Dans le cadre de thème central d'étude du processus participatif avec les membres de la communauté du district de Vulindlela du KwaZulu-Natal, nous avons entamé la réalisation d'une vidéo avec les enseignants, les travailleurs sanitaires communautaires, les parents et les élèves. Des ateliers de vidéo d'une journée ont été organisés dans deux écoles rurales. Chacun réunissait de trente à trente-cinq participants (dont la moitié d'élèves du secondaire, avec des enseignants, des travailleurs sanitaires communautaires et plusieurs parents). Une grande partie des enseignants et des travailleurs sanitaires communautaires avaient déjà participé à un projet *Photo-voice* [Photo-voix] sur les difficultés et les solutions liées à la manière d'affronter le VIH et sida, et certains jeunes avaient participé à des ateliers de photo-voix sur la stigmatisation (Mitchell *et al.*, 2005; Moletsane *et al.*, 2007). Toutefois, aucun participant n'avait jamais travaillé avec la vidéo. Nous avons seulement demandé aux petits groupes (groupes d'élèves, d'enseignants, de travailleurs sanitaires comunautaires et de parents) : « Quelles sont les questions qui sont importantes pour vous ? » et « Parmi les questions que votre groupe a désignées comme importantes, laquelle voudriez-vous développer avec un script vidéo ? ». Chaque petit groupe de cinq ou six participants était animé par un membre de notre équipe de chercheurs ou par un membre d'un groupe local de jeunes avec lequel nous avons travaillé sur des projets antérieurs. Depuis la séance de remue-méninges

et de scénarimage jusqu'à l'apprentissage de l'utilisation des caméras de vidéo, des trépieds et des distances focales, les groupes se sont lancés dans un bref atelier intensif utilisant la caméra vidéo pour explorer et exprimer les questions préoccupantes de leur vie quotidienne. À la fin, chaque groupe a produit un documentaire vidéo de deux ou trois minutes (voir figure 1).

Figure 1. Image d'un enseignant en train de filmer la reconstitution d'une scène dans une salle des professeurs.



Nous examinons dans l'article deux vidéos produites par ces groupes d'enseignants : *Needy learners et Poverty*. Quelles sont les questions essentielles posées par les enseignants pendant la réalisation de la vidéo, et comment leurs productions montrent-elles combien il importe de mettre les enseignants en situation de protagonistes de l'élaboration de l'éducation pour l'inclusion en « faisant remonter l'information depuis la base » ?

Les deux vidéos se déroulent dans des contextes scolaires. Dans le cas de *Needy learners*, l'enseignante est mise au courant lors de l'appel des absences et des besoins de certains élèves. Nous voyons quels sont les dilemmes, les uns après les autres : Zethu s'occupe d'un jeune membre de la fratrie après la mort de sa mère ; Siza a faim ; Onile a faim et raconte comment elle vit avec ses sept frères et sœurs grâce à la maigre retraite de leur grand-mère.

*Enseignante* : Bonjour, mes enfants, comment allez-vous ? Où est Zethu ? Son pupitre est toujours vide, où est-elle ?

*Bongani* : Elle est absente, Mademoiselle.

*Enseignante* : Elle est absente ?

*Bongani* : Oui.

*Enseignante* : Elle est toujours absente. Pourquoi ?

*Bongani* : Elle s'occupe de l'enfant de sa mère. Sa mère est morte il y a quelques mois.

*Enseignante* : Ah, C'est triste, bien triste. Siza, tu es toujours en train de dormir en classe, pourquoi ?

*Siza* : J'ai faim.

*Enseignante* : Celle-là a faim. Toi, tu bailles, qu'y a-t-il ?

*Onile* : J'ai faim.

*Enseignante* : Toi aussi, tu as faim. Là, il y a un gros problème.

*Enseignante* : Dis-moi, mon enfant, qui vit avec vous chez toi ?

*Onile* : Nous vivons avec grand-mère.

*Enseignante* : Votre père et votre mère aussi ?

*Onile* : Ils sont morts.

*Enseignante* : Vous êtes combien ?

*Onile* : Nous sommes huit.

*Enseignante* : Vous pouvez vivre tous, avec la retraite de votre grand-mère ?

*Onile* : Oui, nous survivons, mais rapidement, nous n'avons plus de quoi manger.

*Enseignante* : Bien, on en reparlera et on verra ce qu'on peut faire.

Plus tard, ce jour-là, l'enseignante fait part de ces problèmes à ses collègues dans la salle des professeurs. D'autres enseignants évoquent les soucis des orphelins de leurs classes, et le fait que souvent il n'y a personne pour parler en leur nom. Pour ces enseignants, la seule réponse à ces situations est évidente : il leur faut faire quelque chose eux-mêmes. Une grande partie des enfants devenus orphelins sont trop jeunes pour vivre seuls. Les enseignants décident d'essayer avec l'aide de leur chef de département d'entrer en contact avec les travailleurs sociaux. « Il faut essayer. Ne laissons pas ce problème de côté » disent-ils. Leur vidéo se termine alors que les enseignants se mettent à chanter ensemble et s'engagent à faire quelque chose tous ensemble en tant que groupe.

La vidéo *Poverty* commence par une scène dans la salle des professeurs avec une enseignante qui parle d'une élève de 8<sup>e</sup> année, Thembelihle, qui arrive à l'école en retard, fatiguée et affamée. À mesure qu'elle parle, ses collègues semblent « se rebeller », faisant remarquer qu'ils sont déjà surchargés avec l'enseignement du OBE (curriculum national de l'éducation fondée sur les résultats) et l'IQMS (Système intégré de gestion de la qualité). Ils sont épuisés par tout ce qui leur est déjà demandé, de sorte que l'enseignante retourne dans sa classe pour réfléchir à ce qu'elle peut faire toute seule. Elle rencontre Thembelihle et s'aperçoit qu'elle souffre de malnutrition. L'enseignante découvre que Thembelihle et sa sœur aînée Precious vivent toutes seules.

*Enseignante* : Thembelihle, mon enfant !

*Thembelihle* : Yebo [oui], Mademoiselle.

*Enseignante* : Thembelihle, J'ai remarqué qu'il y avait des choses qui n'allaient pas pour toi. Tes lèvres sont sèches, tu ne viens pas en classe, tu as des plaies partout, je ne sais vraiment pas ce qui t'arrive.

*Thembelihle* : Je n'ai rien, Mademoiselle.



*Enseignante* : Non ! Thembelihle, dis-moi la vérité, mon enfant ! Il y a quelque chose. Tu es en retard pour la classe. Tu ne travailles pas aussi bien qu'au début, pourtant tu es intelligente.

*Thembelihle* : Mademoiselle, c'est que ma mère est morte. Je vis avec ma grande sœur, on est toutes les deux seulement.

*Enseignante* : Où est ta grande sœur ?

*Thembelihle* : Elle est en 12<sup>e</sup> année.

*Enseignante* : Dans cette école ?

*Thembelihle* : Oui.

*Enseignante* : Va la chercher, s'il te plaît. Je voudrais lui parler. Je voudrais t'aider car tu es une bonne élève. Va la chercher, pour que je puisse lui parler.

**Plus tard**

*Enseignante* : Excuse-moi de te faire quitter ta classe. Thembelihle est mon élève et j'ai remarqué beaucoup de choses qui se passent maintenant, et qui avant ne se produisaient pas.

*Precious* : Moi non plus je ne sais pas quoi faire. Nous vivons toutes les deux à la maison. Pour manger, ce sont les voisins qui nous aident. Nous n'avons pas d'argent pour acheter de la nourriture. Nous voudrions quitter l'école pour aller chercher un travail.

*Enseignante* : Surtout pas ! Ce n'est pas la bonne chose à faire pour vous, Precious. Je voudrais vous aider toutes les deux, parce que je vois que vous êtes intelligentes. Mais vous avez des plaies partout, votre bouche est sèche, vous n'avez pas mangé depuis longtemps. Je voudrais que vous continuiez à étudier toutes les deux. Je ne suis pas ton professeur, Precious, mais ton professeur dit que tu es intelligente.

*Precious* : Mademoiselle, je suis bonne en classe, mais le problème, c'est que je pense quitter l'école bien que je sois au niveau 12, la dernière classe. Je pense partir, parce qu'ainsi je pourrais trouver un travail et nous pourrions acheter de quoi manger.

*Enseignante* : Non ! Cela n'est pas juste, laissez-moi essayer de t'aider, Thembelihle. Est-ce que tu veux bien que je t'aide, Thembelihle ? Je ne vais pas essayer de trouver une solution pour t'aider si ce n'est pas ce que tu veux.

*Precious* : Yebo, Mademoiselle. Oui, Mademoiselle, je voudrais avoir une éducation et j'aimerais que vous m'aidiez.

*Enseignante* : Voyons voir si les travailleurs sociaux ne pourraient pas t'aider, ou vous aider toutes les deux, dans cette situation, car il est évident que vous manquez de tout.

Pour cette enseignante, la solution consiste à comprendre qu'elle peut appeler les services sociaux ; il existe d'autres ressources localement. Lorsqu'elle entre en contact avec les services sociaux, l'assistante sociale explique la marche à suivre.

Mais, Mme Gadashe, c'est comme cela que nous procédons. Nous pouvons aider ces enfants. Mais pour cela, nous avons besoin d'une pièce d'identité afin que l'enfant puisse faire une demande d'aide. Parfois, il est possible qu'elle attende parce que c'est un long processus. Peut-être que nous pourrions essayer d'avoir des colis de nourriture. Mais nous devons aussi nous assurer que telle est bien la situation, voir les enfants, les voir chez eux, où ils vivent, afin de nous assurer que le travail que nous allons faire va avoir un résultat. Voilà à peu près tout ce que nous pouvons faire.

L'assistante sociale a précisé certaines questions essentielles. En Afrique du Sud, le système d'aide à l'enfance est destiné aux orphelins et aux enfants vulnérables. Toutefois, comme elle le signale, l'enfant doit avoir une identification officielle et

normalement il faut aussi un certificat de décès officiel. Le processus peut être très lent, et pour parer au plus pressé, les services sociaux peuvent fournir au moins des colis de nourriture. La vidéo se termine par un retour dans la salle des professeurs où l'enseignante explique aux autres professeurs ce qui a été fait. Comme elle le fait observer : « Je suis contente parce que mon élève va apprendre et passer des examens. Les travailleurs sociaux ont promis que si elle suit bien les cours, ils feront tout pour elle. Ce qui signifie que si elle étudie jusqu'à son diplôme, elle pourra mettre fin à la pauvreté dans sa famille ».

D'un certain côté, aucune question soulevée par la vidéo des enseignants n'est vraiment nouvelle. En raison de la pandémie de VIH et sida en Afrique du Sud, de nombreux enfants vivent seuls et s'occupent de leurs frères et sœurs plus jeunes ; les *gogos* (grand-mères) vivant de leur retraite prennent aussi souvent en charge de nombreux petits-enfants que le sida a rendu orphelins. Les questions de sécurité de l'alimentation sont fondamentales. Comme de nombreuses études récentes le dévoilent (voir par exemple HSRC-EPC, 2005), les problèmes sont souvent beaucoup plus graves dans les zones rurales où les services sont rares et l'isolement lui-même accroît les difficultés. Ces vidéos n'ont pas abordé le fait que beaucoup d'enseignants ne vivent même pas dans la communauté où ils enseignent, de sorte qu'ils ont encore moins de chances de savoir quoi que ce soit de la situation de certains de leurs élèves. Ce dernier point, nous le considérons comme particulièrement important dans un débat qui porte sur la mise en œuvre. Comment les enseignants pourront-ils « s'approprier » les problèmes de leurs élèves, comme s'il s'agissait des leurs ? Comme cela ressort bien du document intitulé *Poverty*, les enseignants sont confrontés à de nombreuses difficultés, qui vont de la pénurie de ressources pédagogiques, jusqu'au perfectionnement professionnel, et parfois ils se sentent tout simplement abandonnés par le système. Les conséquences des décès sur les communautés (et surtout sur la vie des enseignants eux-mêmes) se font sentir longtemps (Mitchell *et al.*, 2005).

L'idée de créer ces ateliers de vidéo nous a par conséquent permis de tester la manière dont un documentaire vidéo pouvait constituer pour les membres de la communauté un important moyen d'explorer les questions qui sont importantes pour eux. Comme nous l'avons avancé par ailleurs (Weber et Mitchell, 2007; Mitchell, Walsh et Weber, 2007*b*), la réalisation d'une vidéo comportent à notre avis plusieurs éléments qui contribuent au processus de participation. Étant donné les rôles complexes des éducateurs en Afrique du Sud tels qu'ils sont stipulés dans les Normes et critères pour éducateurs (RSA. DoE, 2000), l'idée que les enseignants réalisent la vidéo dans le processus de recherche en fait des protagonistes. En ce qui concerne le travail des enseignants, trois éléments — constructivité, réflexivité et collectivité — sont particulièrement importants.

## Constructivité

Travailler à la production d'une vidéo en tant qu'activité de groupe (depuis le concept initial jusqu'au scénarimage, l'organisation des prises, le tournage et la projection initiale) permet aux participants d'avoir accès à un type de connaissances socialement construites particulièrement importantes lorsqu'il s'agit de traiter les thèmes et les questions de par leur nature même difficiles à exprimer par le truchement d'images uniques (et fixes). Les participants ont ainsi la possibilité d'aborder activement l'idée d'une « construction sociale » d'une manière différente de ce qui peut se faire avec la photo-voix, même si elle s'apparente vaguement à la réalisation de photo-histoires ou d'une sorte de psychodrame participatif. Le groupe choisit des thèmes, décide des images, « construit » la scène, etc. Dans le cas de la vidéo (au contraire de la représentation sur scène), toute une gamme de techniques vient élargir le champ des possibilités pour faire cette « construction », que ce soit au niveau des angles de prise de vue, des dialogues ou des thèmes musicaux. Les participants peuvent arrêter le processus, regarder plusieurs fois le travail effectué, et peuvent même facilement se voir en pleine action. Chaque prise de vue est examinée, et réexaminée. Rien n'est laissé au hasard. Et bien que dans le projet mentionné plus haut, nous ayons décidé de « ne pas retoucher les prises », de sorte que chaque scène soit tournée définitivement, les participants ont eu la possibilité de tourner à nouveau l'épisode entier depuis le début, s'ils le souhaitaient.

## Réflexivité

La vidéo participative s'inspire d'importants travaux de recherche sur les études féministes visuelles (par exemple, Citron, 1999; Knight, 2001) ainsi que sur un usage par les anthropologues et les sociologues visuels qui remonte loin dans le passé. L'anthropologue visuel Ruby (2000) examine comment la réflexivité, l'autobiographie et la conscience de soi peuvent être incorporées au travail réalisé avec une écriture filmique, ce dont il faut se souvenir lorsqu'il s'agit de travailler avec des jeunes et la vidéo sur une question comme la violence sexuelle. C'est particulièrement important pour traiter un sujet où les images dominantes de sexisme et d'inégalités de pouvoir doivent être dénoncées. Les types d'intervention de suivi qui reposent sur la réflexivité sont vastes. Comment, par exemple, le groupe peut-il « visionner à nouveau » leur documentaire original en tant que texte qui conteste explicitement les dimensions traditionnelles de pouvoir, et comment la vidéo se prête-t-elle à ce genre de prise de conscience critique ? Comment d'autres élèves (un groupe de filles, par exemple) réagissent-ils à la vidéo et comment cet élément de l'auditoire peut-il contribuer à faire réfléchir les auteurs de l'écriture filmique ? À l'image des travaux de Barnes, Taylor-Brown et Weiner (1997), qui ont utilisé la vidéo réalisée en collaboration pour travailler avec des mères séropositives, les participants ont été capables de reproduire et de comprendre leur monde, plutôt que les représentations dominantes qu'en donnent les médias (Barnes, Taylor-Brown et Weiner, 1997, p. 27).

## Collectivité

Schratz et Walker (1995) affirment qu'une caractéristique essentielle des diverses interventions qui se prêtent à un changement social, c'est qu'elles sont en fait de par leur nature même d'essence sociale. Elles impliquent le groupe et ne peuvent pas être gérées « individuellement et isolément » (voir texte anglais page 172). Et ils déclarent ensuite que « sa (motivation) exige un effort commun et une réévaluation de la nature du moi par rapport au contexte social, non pas une immersion de l'individu dans le collectif, mais une reconnaissance que la personne n'existe qu'à la lumière d'autres partenaires significatifs » (p. 172). Dans le contexte des systèmes de connaissances autochtones existant dans les régions rurales du KwaZulu-Natal, on pourrait même considérer cette collectivité comme l'*ubuntu* sud-africain (ou travail en commun). Dans une vidéo participative, il est possible de susciter un fort sentiment de réaction collective, laquelle implique aussi bien les producteurs que les spectateurs, les metteurs en scènes, les acteurs, les techniciens, etc. Même s'il est possible que des réactions individuelles puissent parfois être reléguées au second plan dans cette collectivité, nous estimons que dans le cas de la violence sexuelle, qui est de nature sociale et polymorphe du point de vue du sens, la réaction collective est vitale. Dans la production des vidéos décrites plus haut, nous nous sommes intéressées à la manière dont chacun à un moment ou à un autre, essayait la caméra, s'occupait de détails comme les légendes, les cartons-titres, etc., et apparaissait comme sujet dans le produit final. Lors de la projection « en fin de journée », c'était le travail du collectif qui était visible, ce qui était évident lorsque nous avons photographié des groupes présentant leur vidéo au groupe tout entier, ou dans les métrages qui nous avons recueillis concernant les participants qui s'observaient dans leur production.

### **Partir de la base : élaboration des politiques et actions réalisées depuis la base**

L'éducation pour l'inclusion représente un processus fondamental de la transformation des théories et pratiques en matière d'éducation dans le but de construire une société civile participative et équitable. Pour être couronnée de succès, l'éducation pour l'inclusion se doit de rassembler plusieurs facteurs, notamment des engagements collectifs de la part de tous les organismes sociaux en vue de faire diminuer les obstacles à l'apprentissage pour tous les enfants issus d'un environnement social ou éducatif défavorisé. Il importe d'affirmer que s'étant engagés sur la scène internationale à rendre l'éducation accessible à tous dans le contexte de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990) et de la Déclaration de Salamanque relative aux besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994), les divers gouvernements ont façonné les mesures relatives à l'éducation pour l'inclusion de manière à les inscrire dans leur contexte historique respectif. Néanmoins, les écarts entre les législations, les politiques et les pratiques

institutionnelles, mis en évidence dans le démantèlement des modèles applicables aux enfants handicapés, la tendance à limiter l'éducation pour l'inclusion aux questions de handicap et de besoins éducatifs spéciaux, l'inadaptation du mécanisme de financement et d'attribution des ressources et la persistance d'une séparation entre les systèmes scolaire spéciaux et ordinaires, font apparaître des difficultés considérables qui empêchent les réformes éducatives de porter leurs fruits (Vlachou, 2004; Mitchell, 2005). Qui plus est, les politiques relatives à l'éducation pour l'inclusion se sont avérées en contradiction avec l'objectif mondial recherché par le processus de sélection, de concurrence et de marchandisation induit par les curricula uniques pour tous et la rigidité des systèmes d'examen (Barton et Slee, 1999; Slee, 2001*b*; Vlachou, 2004; Mitchell, 2005). Cette situation est portée à son paroxysme en Afrique du Sud et dans les régions d'Afrique subsaharienne, où la pandémie de VIH et sida, avec son cortège de pauvreté, de maladies, de mortalité infantile et parentale, a menacé directement la réussite de l'inclusion (UNESCO, 2005; Mitchell, Moletsane et De Lange, 2007*a*; Robson et Kanyanta, 2006). Si les politiques et les pratiques institutionnelles ne sont pas révisées et modifiées en accord avec les efforts accomplis en commun, la volonté et l'engagement de toutes les parties concernées, les objectifs de l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990) continueront à se heurter à d'énormes difficultés au cours des dix prochaines années.

Nous présentons ici une approche méthodologique visant à mettre au point des pratiques pédagogiques efficaces dans les écoles ouvertes à tous, notamment en Afrique du Sud. Toutefois, il faut mentionner qu'elle aura de profondes répercussions sur le processus d'élaboration de la politique éducative. Alors que traditionnellement l'élaboration des politiques repose sur des techniques de gouvernance fixées pour tout un ensemble de directives imposées en haut lieu, nous estimons qu'une éthique favorable à l'inclusion, notamment l'élaboration de politiques y aboutissant, exige une autre manière de penser et d'agir qui donne naissance à un nouvel ensemble de voix et de formes de communication (Corbett et Slee, 2000). Par conséquent, tout en reconnaissant la large gamme d'interventions politiques réalisées selon le modèle hiérarchique, nous sommes d'accord avec Ball (1990), Fulcher (1993) et Armstrong (2003) pour affirmer que les politiques éducatives sont essentiellement élaborées grâce au tissu plus vaste des pratiques sociales, chaque fois que les individus se battent pour faire entendre leur voix, entreprendre des actions sociales et inscrire leurs valeurs morales et politiques dans les relations existantes de pouvoir. À l'instar de Ball (1990), nous pensons que l'élaboration des politiques doit se faire aux divers niveaux de pratiques éducatives auxquels les théories et les opinions particulières sont choisies et présentées. Notre étude montre que l'élaboration des politiques peut reposer sur des initiatives issues de la base, si on se met à l'écoute des élèves et des enseignants afin de découvrir les pratiques de leur vie scolaire quotidienne. Du point de vue politique, configurer l'élaboration des politiques en prenant en compte les engagements individuels et les pratiques participatives au niveau de la base constituent un processus profondément démocratique (Young, 2000). Ce qui veut dire que pour parvenir à l'intégration

sociale, non seulement il faut que les personnes marginalisées soient habilitées à participer à la société en tant que citoyens égaux en droits en devoirs, mais également que certaines personnes s'occupent des situations particulières des autres de manière à transformer leurs situations collectives ou dans certains cas divergentes. D'un point de vue pédagogique, nous partons de la perspective critique de Paulo Freire (Freire, 1970) pour affirmer que les pratiques pédagogiques ne donneront de véritable pouvoir de décision aux enseignants et aux élèves que s'ils sont en mesure de participer à la praxis politique par l'intermédiaire d'une approche dialogique capable d'ouvrir de nouvelles voies de réflexion et d'action à propos de l'éducation et de la justice sociale.

Dans notre intervention, le poids des méthodologies visuelles employées pour mettre en image et représenter la faim et les mésaventures des enfants devenus orphelins en Afrique du Sud, de même que les actions menées par les enseignants et la communauté toute entière, nous a permis de comprendre beaucoup mieux les efforts acharnés de toute la communauté pour trouver les moyens de soulager les diverses formes de souffrance subie quotidiennement par les enfants pauvres pendant la pandémie de VIH et sida. Alors que les résultats du projet font passer un message fort aux responsables politiques pour qu'ils adoptent des mesures de nature à améliorer le sort catastrophique des enfants pauvres et défavorisés, nous considérons que les messages de notre recherche constituent en eux-mêmes des incitations puissantes à adopter des pratiques d'élaboration des politiques capables de donner forme à une autre formulation des politiques. Ils inspireront en effet les futurs travaux de recherche sur l'éducation pour l'inclusion et l'élaboration des politiques d'intégration en vue d'une meilleure prise en compte des problèmes sociaux et éducatifs tels qu'ils sont vus par les membres des écoles. Dans les recherches conduites par Wang, Burris et Ping (1996), Moletsane et Mitchell (2007) et dans un ensemble croissant d'études sur le handicap (voir par exemple Barton, 1996, 2001; Oliver, 1996; Moore, 2000), on trouve d'autres initiatives efficaces sur l'élaboration participative des décisions afin de fournir un vaste ensemble des points de vue subjectifs sur la violence, le viol, les sévices sexuels, les sévices conduisant à une infirmité, la privation de l'autonomie, et sur les combats menés pour faire évoluer la situation de ces groupes défavorisés grâce à leur participation à une recherche considérée en soi comme une action. De même, dans des travaux concernant les luttes des groupes d'Aborigènes et d'Insulaires du Détroit de Torres en Australie contre les diverses formes de stigmatisation, de traitement injuste et d'exclusion, telles qu'elles sont diffusées par la culture dominante dans les médias et les technologies, Molnar (2001) fournit un exemple très représentatif de la manière dont l'ensemble des chaînes de radio et de télévision et les réseaux communautaires peuvent communiquer et influencer le processus de formulation des politiques impulsée par des citoyens ordinaires.

En d'autres termes, nous considérons que, dans le domaine de l'éducation, la parole et la perspective des enseignants et des élèves défavorisés jouent un rôle de premier plan dans le processus démocratique qui régit l'élaboration des politiques et

leur mise en œuvre. Même si cette élaboration participative représente une étape fondamentale de l'accomplissement des réformes pédagogiques, nous suivons Anderson (1999) lorsqu'il étudie de très près cette approche, en posant les questions essentielles liées à un programme international d'éducation pour l'inclusion : Qui prend part à ces possibilités d'apprentissage dans les écoles ? Quels sont les objectifs de cette participation ? Qui est en mesure de participer confortablement parce qu'il jouit de certains privilèges du fait de la race, du sexe, de la classe, de l'orientation sexuelle et du talent ? Qui est exclu de ce processus participatif en raison du modèle purement symbolique d'une participation qui ne représente ni la voix, ni les perspectives authentiques des groupes et individus directement concernés ? Quels sont ceux qui ne peuvent se faire entendre à cause de la nature sélective et compétitive des réformes pédagogiques néolibérales ? Ainsi qu'Armstrong l'a affirmé (2003), les politiques reflètent les luttes menées à propos de la sélection et de la représentation des valeurs et des discours qui reflètent un point de vue particulier des relations sociales. Les recherches qui font entendre les voix de tous les élèves, y compris des élèves marginalisés et défavorisés, constituent une action sociale importante permettant de fournir des informations aux processus d'élaboration des politiques d'intégration censés ouvrir la voie au changement en cultivant un sens collectif de la participation de la communauté (Moletsane et Mitchell, 2007). En même temps, nous nous appuyons sur Paulo Freire (1998) pour établir une différence entre les politiques d'aide et d'assistance et celles qui mettent en application les changements en transformant la nature du pouvoir structurel des institutions. Les premiers considèrent que les politiques constituent un outil utile pour aider les personnes en difficulté, pauvres et défavorisées, sans modifier un mode de réflexion du problème fondé sur les déficiences individuelles. Au contraire, le dernier modifie les relations de pouvoir d'ordre social, politique et économique de manière à donner véritablement à la personne en difficulté les moyens de participer. Nous pensons que cette approche participative doit être appliquée à l'élaboration des politiques, si nous voulons modifier la structure profondément ancrée d'exclusion dont souffrent nos enfants de par le monde.

Cela étant, nous sommes fermement convaincus que l'éducation pour l'inclusion n'est pas une fin en soi, mais un moyen indispensable en vue de l'objectif suivant : parvenir à l'intégration sociale d'une manière qui transforme la conscience de soi de tout un chacun (Fraser, 1995). Même si les travaux concernant l'intégration sont liés du point de vue du contexte et de l'histoire, nous pensons que l'efficacité des pratiques de l'éducation pour l'inclusion doit reposer sur la participation de la communauté à une action concertée de sorte que toutes les voix soient entendues (Mitchell *et al.*, 2005). La nécessité d'une transformation des relations étudiées par les recherches de manière à doter les enseignants et les élèves des moyens de faire entendre leur voix et leur pouvoir est au cœur des débats concernant l'inclusion et l'exclusion. Toute politique qui s'appuie sur ces nouvelles formes de connaissance et ces nouveaux modes de réflexion constitue une approche participative réunissant tous les éléments nécessaires pour avancer dans la voie de l'intégration sociale telle

qu'elle est stipulée dans la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994).

## Conclusion

D'après Allan (2005), le projet éthique d'intégration atteint trois objectifs importants. « Premièrement, ce projet nous oblige à voir l'intégration comme une méthode que nous appliquons non pas à une population distincte d'enfants, mais plutôt à nous-mêmes ». L'auteure cite ensuite l'œuvre de Bernauer (1999, p. xiii), en remarquant que « ce projet éthique nous permet de nous sentir bien vivants » et capables de trouver « de nouveaux secrets, d'éventuelles libertés et des interventions qui nous entraînent dans des directions inattendues et insufflent une nouvelle vie au projet humain » (Ransom, 1997, p. 178). Finalement, l'auteure fait observer que ce projet nous permet d'être optimistes quant à nos capacités de réinventer et d'atteindre ce qui est perçu comme inaccessible par l'entremise d'un engagement moral, politique et idéologique consistant à considérer que l'intégration « commence avec nous-mêmes ».

La réalisation de l'intégration dans la société et dans les établissements éducatifs présuppose une compréhension différente des buts de l'éducation et différentes hypothèses quant à la meilleure manière de créer des communautés de citoyens responsables et soucieux du bien-être d'autrui (Green et Engelbrecht, 2007, p. 5). Gardant à l'esprit les paroles de l'enseignant lorsqu'il dit : « Ne laissons pas ce problème de côté », nous avons souligné dans le présent document la nécessité de repenser soigneusement la manière dont les réalités de la mise en œuvre de l'éducation pour l'inclusion affectent les enseignants de par le monde, tout particulièrement dans des pays comme l'Afrique du Sud où les ressources matérielles sont rares, alors que les communautés regorgent d'éléments précieux. Nous avons réfléchi à la manière dont les enseignants dans leur rôle de créateurs de documentaire vidéo construisent collectivement leur rôle d'accompagnateurs chargés du développement holistique de l'élève pour y réfléchir ensuite. Les enseignants adopteront la cause de l'éducation pour l'inclusion d'autant mieux qu'ils pourront faire entendre leur voix dans l'élaboration des politiques destinées à assurer l'efficacité de leur mise en œuvre.

L'importance de notre projet réside dans le fait qu'il mette en lumière de nombreuses questions qui se situent au cœur même de la construction d'une éthique de l'intégration : a) l'utilisation d'interventions méthodologiques pour faire évoluer la recherche sociale afin de capter les voix des enseignants et des élèves dans les écoles et de réfléchir à leurs messages ; b) l'importance d'une construction sociale lors de la mise en contexte et la production des catégories de savoirs utiles à ceux qui connaissent les choses de l'intérieur ; c) l'interconnexion entre recherche, élaboration participative des politiques et mesures d'intervention dans la formulation et la mise au point d'un projet démocratique d'éducation pour l'inclusion ; et d) la conception optimiste d'une réinvention de nos écoles intégrées en obtenant de chacun qu'il joue



un rôle actif. Nous sommes d'accord avec Allan (2005) pour considérer que l'intégration repose sur « une politique du désir » dans laquelle « le seul moyen possible d'entamer ce processus consiste à être réellement attiré par les réformes, à les *désirer*, comme nous désirons une personne — physiquement » (Braidotti, cité dans Allan, 2005). En d'autres termes, la mesure dans laquelle nous réussissons à reformuler ce « projet humain » (Allan, 2005) dépendra de nos capacités d'espérer, d'aimer, de réfléchir et de conduire la praxis politique jusqu'au réveil de notre conscience critique (Freire, 1970) et de la réinsuffler dans notre vie réelle. La destination du voyage ne peut être atteinte que si chacun de nous part avec la volonté d'agir, prend des engagements et assume des responsabilités dans le but d'améliorer l'école et la société dont nous faisons tous partie. Les enseignants du documentaire *Needy learners* ont raison: « Ne laissons pas ce problème de côté ».

## Remerciements

Nous remercions sincèrement tous les membres de l'équipe de recherche qui ont participé au projet de réalisation de la vidéo : Relebohile Moletsane, Myra Taylor, Jean Stuart, Kathleen Pithouse, Jackie Simmons, Nancy Lesko, et les membres du Groupe Sekwanele, groupe de jeunesse axé sur les résultats, travaillant avec le *Centre for Visual Methodologies for Social Change* de l'Université du KwaZulu-Natal.

## Références

- Allan, J. 2005. « Inclusion as an ethical project » [L'inclusion est un projet éthique]. Dans : Tremain S. (dir.publ.). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor, Michigan : University of Michigan Press.
- Anderson, G.L. 1999. The politics of participatory reform in education [La politique de la réforme participative dans l'éducation]. *Theory into practice*, 38(4), 191–195. Vu le 20 janvier 2008 sur : <[www.jstor.org/view/00405841/ap050171/05a00040/0](http://www.jstor.org/view/00405841/ap050171/05a00040/0)>
- Armstrong, F. 2003. *Spaced out : policy, difference and the challenge of inclusive education* [Divergences entre les politiques, les différences et les défis de l'éducation pour l'inclusion]. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Ball, S. J. 1990. *Politics and policy making in education : explorations in policy sociology* [Politique et élaboration des politiques dans l'éducation : explorations de sociologie politique] Londres : Routledge.
- Barnes, D. B. ; Taylor-Brown, S. ; Weiner, L. 1997. « I didn't leave y'all on purpose » : HIV-infected mothers' videotaped legacies for their children [« Je n'ai pas fait exprès de vous laisser tous : testaments de mères séropositives enregistrés sur vidéo pour leurs enfants. *Qualitative sociology*, vol. 20, n° 1, p. 2-37. [Numéro spécial sur *Visual Methods in sociological analysis*, édité par S. J. Gold.]
- Barton, L. 1996. *Disability and society : emerging issues and insights* [Handicap et société : nouvelles questions et observations]. New York, NY : Longman.
- Barton, L. 2001. *Disability, politics and the struggle for change* [Handicap, politiques et lutte pour le changement]. Londres : David Fulton.
- Barton, L. ; Slee, R. 1999. Competition, selection and inclusive education : some observations [Concurrence, sélection et éducation pour l'inclusion : quelques observations]. *International journal of inclusive education*, vol. 3, n° 1, p. 3-12.
- Bauman, Z. 1997. *Postmodernity and its discontents* [La post-modernité et ses malaises]. New York, NY : New York University Press.

- Bernauer, J. 1999. « Foreword : Cry on spirit » [Préface : continue à pleurer, esprit]. Dans : Carrette, J. (dir.publ.). *M. Foucault, religion and culture*, p. xi-xvii. New York, NY : Routledge.
- Braidotti, R. 1997. Meta(l)morphoses. *Theory, culture, and society* [Théorie, culture et société]. Vol. 14, n° 2, p. 67-80.
- Bude, U. 1992. *Culture and environment in primary education : the demands of the curriculum and the practice in schools in sub-Saharan Africa* [Culture et environnement dans l'enseignement primaire : exigences du curriculum et pratique dans les écoles en Afrique subsaharienne]. Bonn, Allemagne : German Foundation for International Development (DSE).
- Centre for the AIDS Programme of Research in South Africa (CAPRISA). 2006. Vu le 18 août 2006 sur : <[www.caprisa.org/Projects/women\\_and\\_aids.html#](http://www.caprisa.org/Projects/women_and_aids.html#)>
- Citron, M. 1999. *Home movies and other necessary fictions* [Films d'amateurs et autres fictions nécessaires]. Minneapolis, Minnesota : University of Minnesota Press.
- Corbett, J. ; Slee, R. 2000. « An international conversation on inclusive education » [Conversation internationale sur l'éducation pour l'inclusion]. Dans : Armstrong, F. ; Barton, L. ; Armstrong D. (dir.publ.). *Inclusive education : policy, context and comparative perspectives*, p. 133-146. Londres : David Fulton Publishers.
- De Lange, N. 2008. Visual participatory approaches to HIV and AIDS research as intervention in a rural community setting [Approches participatives visuelles de la recherche sur le VIH et le sida dans une intervention effectuée dans une communauté rurale]. *International journal of psychology in Africa*. Vol. 18, n° 1, p. 181-186.
- De Lange, N. et al. 2006. *Every voice counts : rural teacher education in the age of AIDS* [Chaque voix compte : éducation de l'enseignant rural à l'ère du sida]. Vu le 5 mai 2008 sur : <[cvm.za.org/?q=node/30](http://cvm.za.org/?q=node/30)>
- Dyson, A. 1999. « Inclusion and inclusions : theories and discourses in inclusive education » [Inclusion et inclusions : théories et débats sur l'éducation pour l'inclusion]. Dans : Daniels, H. ; Garner, P. (dir.publ.). *World yearbook of education 1999 : inclusive education*, p 36-53. Londres : Kogan Page.
- Eloff, I. ; Ebersöhn, L. 2004. *Lifeskills and assets* [Compétences de vie et avantages]. Pretoria : Van Schaik.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition : dilemmas of justice in a « post-socialist » society [De la redistribution à la reconnaissance : dilemmes de la justice dans une société « post-socialiste »]. *New Left Review*, juillet-août, p. 68-93.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed* [Pédagogie des opprimés]. New York, NY : Continuum.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of the heart* [Pédagogie du cœur]. New York, NY : Continuum.
- Fulcher, G. 1989. *Disabling policies! A comparative approach to education policy and disability* [Politiques invalidantes ! Approche comparative de la politique de l'éducation et du handicap]. Londres : Falmer Press.
- Fulcher, G. 1993. « Schools and contests : a reframing of the effectiveness school debates? » [Écoles et désaccords : une reformulation de débats sur l'efficacité de l'école ?]. Dans : Slee, R. (dir.publ.). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres/ Washington, D.C. : Falmer Press.
- Green, L. ; Engelbrecht, P. 2007. « An introduction to inclusive education » [Introduction à l'éducation pour l'inclusion]. Dans : Engelbrecht, P. ; Green, L. (dir.publ.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*, p. 2-9. Pretoria : Van Schaik.
- Human Sciences Research Council/Education Policy Consortium (HRSC-EPC). 2005. *Emerging voices : a report on education in South African rural communities* [Voix émergentes : rapport sur l'éducation dans les communautés sud-africaines]. Cape Town : HSRC Press. [Rapport commandé par la Fondation Nelson Mandela.]
- Hunter, S. ; Williamson, J. 2002. *Children on the brink : a joint report on orphan estimates and program strategies* [Enfants au bord du gouffre : rapport conjoint sur les estimations et les stratégies des programmes concernant les orphelins]. Washington, D.C. : Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

- Keller, B. 2005. AIDS infects education systems in Africa yet school is a crucial factor in combating the pandemic [Le sida s'attaque aux systèmes éducatifs en Afrique, pourtant l'école est un facteur indispensable dans la lutte contre la pandémie]. *Education week*, 16, 1 March.
- Knight, B. 2001. « Video » [Video]. Dans : Carson, F. ; Pajaczkowska, C. (dir.publ.). *Feminist visual culture*, Chapter 12. New York, NY : Routledge.
- Mitchell, C. ; Moletsane, R. ; De Lange, N. 2007a. Inclusive education in the era of AIDS in South Africa : every voice counts [Éducation pour l'inclusion à l'ère du sida en Afrique du Sud : chaque voix compte]. *International journal of inclusive education*, vol. 11, n° 4, p. 383-386.
- Mitchell, C. ; Walsh, S. ; Weber, S. 2007b. « Behind the lens : Reflexivity and video documentary » [Derrière la caméra : réflexivité et documentaire vidéo]. Dans : Knowles, G. ; Cole, A. *The art of visual inquiry*, p. 281-294. Halifax, Canada : Backalong Press.
- Mitchell, C. *et al.* 2005. Giving a face to HIV and AIDS : on the uses of photo-voice by teachers and community health care workers working with youth in rural South Africa [Donner un visage au VIH et au sida : à propos des utilisations de PhotoVoice par les enseignants et les travailleurs sanitaires communautaires en contact avec la jeunesse sud-africaine en milieu rural]. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, n° 2, p. 257-270.
- Mitchell, D. 2005. *Contextualizing inclusive education : evaluating old and new international paradigms* [Placer l'éducation pour l'inclusion dans un contexte : évaluation des anciens et des nouveaux paradigmes internationaux]. Londres : Routledge/Falmer.
- Moletsane, L. ; Mitchell, C. 2007. *Photos that talk in policy making : youth, sexuality, and participatory methodologies in the age of AIDs* [Photos qui ont un impact sur l'élaboration des politiques : les jeunes, la sexualité et les méthodologies participatives à l'ère du sida]. (Document présenté à la quatorzième Conférence internationale sur l'apprentissage, Université du Witwatersrand, Afrique du Sud, 26-29 juin 2007.)
- Moletsane, R. *et al.* 2007. Photo-voice as a tool for analysis and activism in response to HIV and AIDS stigmatization in a rural KwaZulu-Natal school [PhotoVoice comme instrument d'analyse et d'action pour réagir à la stigmatisation due au VIH et au sida dans une école rurale du KwaZulu-Natal]. *Journal of child and adolescent mental health*, vol. 19, n° 1, p. 19-28.
- Molnar, H. 2001. « Indigenous media and policy making in Australia » [Média autochtones et élaboration des politiques en Australie]. Dans : Bennett, T. ; Carter, D. (dir.publ.). *Culture in Australia : policies, public and programs*. Cambridge, Royaume-Uni/New York, NY : Cambridge University Press.
- Moore, M. 2000. *Insider perspectives on inclusion : raising voices, raising issues* [Perspectives de ceux qui sont directement concernés par l'inclusion : voix qui s'élèvent, questions qui se posent]. Sheffield, Royaume-Uni : Philip Armstrong.
- Naicker S. 1999. « Inclusive education in South Africa » [Éducation pour l'inclusion en Afrique du Sud]. Dans : Mitchell, D. (dir.publ.). *Contextualising inclusive education*, p. 230-251. Londres : Routledge.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability : from theory to practice* [Comprendre le handicap : de la théorie à la pratique]. New York, NY : Palgrave.
- Pillai, S. 2003. « Emerging issues in African States and their implications for curriculum development » [Les questions émergentes dans les États africains et leurs conséquences sur l'élaboration du curriculum]. Dans : Pillai, S. (dir. publ.). *Stratégies d'adaptation des nouveaux curricula en Afrique de l'Ouest. Rapport final du séminaire, Lagos, Nigéria, novembre*. Genève : BIE, p. 26-27.
- Ransom, J. 1997. *Foucault's discipline* [Discipline de Foucault]. Durham, North Carolina : Duke University Press.
- République sud-africaine, Ministère de l'éducation. 1995. *White paper on education and training* [Livre blanc sur l'éducation et la formation]. Pretoria : Government Printers.
- République sud-africaine, Ministère de l'éducation. 1997. *National Commission on Special Needs in Education and Training/National Committee on Education Support Services Report* [Commission nationale sur les besoins spéciaux en éducation et en formation/Rapport du Comité national sur les services de soutien éducatifs]. Pretoria : Government Printers.

- République sud-africaine. Ministère de l'éducation. 2000. Norms and standards for educators [Normes et critères pour enseignants]. *Government gazette*, 415(20844). Pretoria : Government Printers.
- République sud-africaine. Ministère de l'éducation. 2001. White Paper 6 : building an inclusive education and training system [Livre blanc n° 6 : créer un système d'éducation et de formation pour l'inclusion]. Pretoria : Government Printers.
- Robson, S. ; Kanyanta, S. B. 2006. Moving towards inclusive education policies and practices? Basic education for AIDS orphans and other vulnerable children in Zambia [Vers des politiques et des pratiques d'éducation pour l'inclusion ? Éducation de base destinée aux enfants devenus orphelins à cause du sida et à d'autres enfants vulnérables en Zambie]. *International journal of inclusive education*, vol. 11, n° 4, p. 417-430.
- Rosenberg, T. 2006. When a pill is not enough [Lorsqu'une pilule ne suffit pas]. *New York Times*, 6 août.
- Ruby, J. 2000. *Picturing culture : explorations of film and anthropology* [Imaginer la culture : explorations du film et anthropologie]. Chicago, Illinois/Londres : University of Chicago Press.
- Schatz, M. ; Walker, R. 1995. *Research as social change : new opportunities for qualitative research* [La recherche en tant que modification de la société : nouvelles opportunités pour la recherche qualitative]. Londres/New York, NY : Routledge.
- Slee, R. 1998. « The politics of theorizing special education » [Aspects politiques de la théorisation de l'éducation spéciale]. Dans : Clark, C. ; Dyson, A. ; Millward, A. (dir.publ.). *Theorising special education*, p. 126-136. Londres : Routledge.
- Slee, R. 2001a. Social justice and the changing direction of educational research : a case of inclusive education [Justice sociale et changement de direction de la recherche éducative : arguments pour une éducation pour l'inclusion]. *International journal of inclusive education*, vol. 5n° 2/3, p. 167-177.
- Slee, R. 2001b. Inclusion in practice : does practice make perfect? [L'inclusion dans la pratique : la pratique permet-elle d'atteindre la perfection ?]. *Educational review*, vol. 53, n° 2, p. 113-123.
- UNESCO. 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Vu le 10 novembre 2007 sur <[www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF)>
- UNESCO. 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs*. Vu le 14 octobre 2004 sur <[www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF)>
- UNESCO. 2005. *Directives pour l'inclusion : accès à l'éducation pour tous*. Vu le 14 octobre 2007 (PDF en anglais) sur <[unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf)>
- Van den Boom, F. et al. 2006. AIDS impact Cape Town 2005 [Le sida s'attaque à la ville du Cap, 2005]. *AIDS care*, vol. 18, n° 3, p. 155-177.
- Vlachou, A. 2004. Education and inclusive policy-making : implications for research and practice [Éducation et conséquences de l'élaboration des politiques pour l'inclusion sur la recherche et la pratique]. *International journal of inclusive education*, vol. 8, n° 1, p. 3-21.
- Wang, C. ; Burris, M. A. ; Ping, X. Y. 1996. Chinese village women as visual anthropologists : a participatory approach to reaching policymakers [Villageoises chinoises comme anthropologues : approche participative pour atteindre les responsables politiques]. *Social science medicine*, vol. 42, n° 10, p. 1391-1400.
- Weber, S. ; Mitchell, C. 2007. « Imaging, keyboarding, and posting identities : Young people and new media technologies » [Traitement des identités au niveau de l'image, du clavier et de la publication : les jeunes et les nouvelles technologies des media]. Dans : Buckingham, D. (dir.publ.). *Youth, identity, and digital media*, p. 25-48. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Young, I. M. 2000. *Inclusion and democracy* [Inclusion et démocratie]. Oxford, Royaume-Uni ; New York, NY : Oxford University Press.

## Notes biographiques des auteurs

**Claudia Mitchell (Canada).** Professeur *James McGill* à la faculté de l'Éducation de l'Université James McGill, à Montréal (Canada), et professeur honoraire à la faculté de l'Éducation de l'Université du KwaZulu-Natal, à Durban (Afrique du Sud). Ses travaux de recherche portent principalement sur les méthodologies relatives à la participation notamment visuelle, en particulier en ce qui concerne le genre et le VIH et le sida, l'identité de l'enseignant, et la culture de la jeune adolescente dans le contexte d'études plus générales concernant l'enfance et la culture populaire, et les médias. Elle a participé à la fondation du *Centre for Visual Methodologies for Social Change* (Centre pour les méthodologies visuelles pour le changement social) de l'Université du KwaZulu-Natal, qui aborde principalement pour la recherche les méthodes visuelles impliquant une participation et les approches de la recherche fondées sur les arts.

**Naydene De Lange (Afrique du Sud).** Professeur associé et maître de conférences en psychologie de l'éducation à la faculté de l'Éducation de l'Université du KwaZulu-Natal. Elle a le grade de chercheuse à la Fondation nationale de la recherche. Ses recherches de doctorante ont porté sur les adolescents présentant le syndrome de La Tourette. Toutefois, travaillant actuellement à l'Université du KwaZulu-Natal où le taux de prévalence du VIH est le plus élevé d'Afrique du Sud, ses recherches se sont orientées vers le VIH et le sida, en utilisant en particulier les méthodologies visuelles et participatives s'agissant du VIH et du sida dans les écoles rurales et leurs communautés.

**Nguyen-Thi Xuan Thuy (Vietnam).** Doctorante dans le département des études pédagogiques intégrées de la faculté de l'Éducation de l'Université McGill (Canada). Ses recherches de doctorat portent sur les théories éducatives et sociales, l'éducation pour l'inclusion et les pratiques de politique générale. Elle détient un mastère d'éducation pour l'inclusion du département du conseil et de la psychologie de l'éducation de l'Université McGill. Auparavant, elle travaillait dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion et la gestion de l'éducation dans le département de l'éducation et de la formation de la province de Thùà Thiênn Huê (Vietnam).

## Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématiques et enjeux

Renato Operti et Carolina Belalcázar

**Résumé.** Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) a organisé, par l'entremise de la Communauté de pratiques (COP) en matière de développement curriculaire, huit ateliers régionaux préparatoires sur l'Éducation pour l'inclusion en 2007. Ces ateliers avaient pour but de lancer un processus de consultation générale, afin de dégager la problématique et les enjeux de l'éducation pour l'inclusion à présenter à la 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) de 2008. Chaque atelier régional préparatoire s'est penché sur les quatre thématiques autour desquelles le Conseil du BIE se propose d'articuler la 48<sup>e</sup> CIE : Approches, orientations et contenu ; Politiques du secteur public ; Systèmes, liens et transitions ; Apprenants et enseignants. Dans le contexte des dimensions conceptuelles de l'éducation pour l'inclusion et des thématiques de la CIE 2008, le présent article décrit les tendances qui se dégagent à travers les régions à propos des thématiques de la CIE et met en relief les points nécessitant un débat ultérieur sur l'éducation pour l'inclusion.

**Mots clés :** éducation pour l'inclusion • EPT et éducation de qualité • inclusion sociale • intégration

### Contexte

En 2007, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) a organisé, par l'entremise de la Communauté de pratiques (COP) en matière de développement curriculaire, huit ateliers régionaux préparatoires sur l'Éducation pour l'inclusion. Ces ateliers avaient pour but de lancer un débat consultatif général capable de

---

Langue originale : anglais

---

R. Operti  
BIE-UNESCO, case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse  
Courriel : r.operti@ibe.unesco.org

C. Belalcázar  
Courriel: c.belalcazar@ibe.unesco.org

dégager la problématique et les enjeux de l'éducation pour l'inclusion<sup>1</sup>. Leurs résultats seront présentés à la 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), intitulée « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », qui se tiendra à Genève en novembre 2008. Chaque atelier régional préparatoire s'est penché principalement sur l'une des quatre thématiques, comme l'avait proposé le Conseil du BIE pour structurer la 48<sup>e</sup> session de la CIE :

1. *L'éducation pour l'inclusion : approches, orientations et contenu* (approfondir notre compréhension de la théorie et de la pratique de l'éducation pour l'inclusion) ;
2. *L'éducation pour l'inclusion : politiques du secteur public* (démontrer le rôle des pouvoirs publics dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives pour l'inclusion) ;
3. *L'éducation pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions* (créer des systèmes éducatifs qui offrent des possibilités pour apprendre tout au long de la vie) ;
4. *L'éducation pour l'inclusion : apprenants et enseignants* (créer un environnement d'apprentissage dans lequel les enseignants disposent des outils nécessaires pour répondre aux diverses attentes et aux divers besoins des apprenants).

En accord avec ces thématiques, les huit ateliers ont cherché à encourager le dialogue entre les responsables politiques, les chercheurs et les enseignants dans le but de déterminer les enjeux, les stratégies et les pratiques qui, en matière d'éducation pour l'inclusion, ont une importance aux niveaux régional et national. À la suite de ces délibérations de groupe, la plupart des ateliers ont fourni une feuille de route régionale que les pays participants ont définie à la fin de chaque atelier. Fondée sur les thématiques de la CIE 2008, cette feuille de route a identifié les actions à mener dans les domaines stratégiques de l'élaboration des politiques, de la législation, de la finance, des institutions, de la conception du curriculum, de la sensibilisation et du soutien. Ces actions ont également pris en compte les enjeux, les initiatives politiques et les bonnes pratiques existant déjà dans les régions.

Le présent article a pour but de tirer avantage de cet apprentissage collectif : a) en abordant le débat en cours sur les dimensions conceptuelles de l'éducation pour l'inclusion ; b) en examinant les tendances dans les diverses régions concernant les thématiques de la CIE ; et c) en mettant en relief les éléments relatifs à l'éducation pour l'inclusion qu'il faudra aborder à l'avenir. Dans le contexte des thématiques de la CIE, cet article présente les résultats des ateliers émanant des présentations et des débats des pays de chaque région sur le statut de l'éducation

---

1. À partir de 2005, le Bureau international d'éducation (BIE) a institué, en liaison avec des experts du curriculum de différentes régions du monde, la Communauté de pratiques (COP) en matière de développement curriculaire. Elle constitue un espace mondial ouvert et pluraliste qui contribue à encourager la réflexion et l'action collectives en matière de curriculum dans le cadre d'une approche holistique visant à préciser et à mettre en place les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Plus de 400 participants provenant de soixante-quinze pays ont été mobilisés par l'entremise de la COP et ont pris part aux débats des ateliers préparatoires de la CIE. Pour les rapports de ces ateliers, voir BIE 2007a, b, c, d, e, f, g, h.

pour l'inclusion et sur les propositions de feuilles de route régionales. Les ateliers ont couvert de manière différente toutes les quatre thématiques de la CIE en mettant l'accent pendant les débats sur un ou deux thèmes de préférence aux autres. Cet éclairage indique les aspects de l'éducation pour l'inclusion qui ont davantage d'importance pour chaque région.

### **Dimensions conceptuelles de l'éducation pour l'inclusion**

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

#### Besoins éducatifs spéciaux

Traditionnellement et encore aujourd'hui dans diverses régions du monde — par exemple, en Europe de l'Est et du Sud-est, ainsi que dans la Communauté des États indépendants (CEI) et la plupart des régions d'Asie (OCDE, 2006 ; BIE, 2007a, b), le concept et les pratiques de l'éducation pour l'inclusion ne concernent principalement que les élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux, c'est-à-dire les handicapés physiques ou mentaux, ainsi que les réfugiés. Dans cette perspective, les méthodes et les réponses apportées aux besoins des élèves visent à redresser un déficit, en créant des écoles et des filières d'enseignement scolaire spécial et en augmentant le nombre d'enseignants spécialisés.

La marginalisation et même la ségrégation dont souffrent les élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux au sein du système éducatif est une conséquence importante de l'existence de structures curriculaires et institutionnelles différentes. Le postulat selon lequel ce sont des « enfants avec des besoins spéciaux » est sujet à caution, comme l'indique Stubbs (2002, p. 23 du texte anglais) « tout enfant peut éprouver des difficultés à apprendre [...] ; nombre d'enfants handicapés n'ont pas de difficulté à apprendre » et « les enfants atteints d'une déficience intellectuelle peuvent souvent apprendre très bien dans certains domaines » (p. 3).

#### Intégration

Le concept d'intégration est apparu dans les années 80, pour remplacer celui des curricula et des modèles d'école dédiés aux besoins spéciaux, dans le but de mettre les élèves ainsi identifiés dans des écoles ordinaires. La restructuration et l'amélioration des installations physiques et de la fourniture de matériaux d'apprentissage, ainsi que l'augmentation dans les écoles ordinaires du nombre de classes d'enseignement spécial et d'enseignants spécialement formés, ont compté,



et comptent encore, parmi les principaux éléments de la mise en place des modèles d'intégration. Concernant surtout les élèves présentant des handicaps mineurs, l'intégration risque d'en rester au stade des belles paroles au lieu de devenir une réalité dans la pratique ; et peut entraîner un changement au niveau de l'espace dans la salle de classe plutôt que modifier le contenu et la pédagogie d'un programme d'études adapté aux besoins d'apprentissage des enfants.

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

## Inclusion

L'éducation pour l'inclusion peut s'entendre comme un principe directeur permettant d'atteindre des niveaux raisonnables d'intégration scolaire pour tous les élèves. Dans le contexte d'une vision plus large de l'intégration, l'éducation pour l'inclusion implique l'élaboration et l'application d'un vaste répertoire de stratégies d'apprentissage servant à répondre précisément à la diversité des apprenants. Les systèmes éducatifs ont alors le devoir de répondre aux attentes et aux besoins des enfants et des jeunes, étant donné que la capacité de fournir des possibilités effectives d'apprentissage fondées sur un programme rigide d'intégration (placer les élèves « ayant des besoins spéciaux » dans les écoles ordinaires) est très limitée. C'est ce que Peters (2004) appelle le paradigme de la « continuité des placements » ; c'est-à-dire lorsque l'éducation pour l'inclusion se conceptualise comme un lieu et non comme un service fourni. Le débat sur l'éducation pour l'inclusion et l'intégration ne porte pas sur la dichotomie entre les politiques et modèles de l'intégration et de l'inclusion, mais consiste plutôt à voir dans quelle mesure il est maintenant mieux compris que chaque école a la responsabilité morale d'intégrer tout le monde. Cette exigence est également remise en question lorsque les systèmes éducatifs doivent résoudre efficacement d'autres problèmes éducatifs universels ordinaires, tels que l'absentéisme, le redoublement, l'abandon scolaire, et la médiocrité des résultats de l'apprentissage. Les preuves empiriques démontrent

qu'un élève qui redouble pendant les premières années d'école court un risque élevé plus tard d'abandonner l'école complètement (UNESCO, 1984, 1996, 1998). Tous les problèmes évoqués ci-dessus, et l'exclusion qu'ils entraînent tous ensemble, sont aggravés par les pratiques institutionnelles et pédagogiques qui présupposent que tous les enfants disposent des mêmes conditions et capacités pour apprendre. De plus, comme indiqué lors que la Conférence internationale de l'éducation de 2004, (UNESCO, 2004, p. 8-14), un enfant exclu de l'école ne pourra pas acquérir les compétences professionnelles et sociales nécessaires pour avoir accès aux connaissances essentielles et pour exercer ses droits de citoyen de manière autonome et responsable.

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

Une conception large de l'éducation pour l'inclusion répond aussi aux besoins des élèves souffrant de handicap ou ayant des difficultés à apprendre, comme l'a décrit l'OCDE (OCDE, 2006). Bien qu'il soit nécessaire d'envisager différentes catégories, la nature du concept d'éducation pour l'inclusion ne repose pas sur la notion de catégorie, et vise à offrir à chaque enfant des possibilités d'apprentissage effectives, ainsi que des contextes d'apprentissage adaptés.

Les principes directeurs de l'UNESCO (2005) définissent précisément l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants ». De plus, comme l'ont indiqué Booth et Ainscow (2002, p. 4) dans leur proposition d'un *Index for inclusion*, « l'inclusion consiste à faire de l'école un lieu d'accompagnement et d'encouragement pour le personnel comme pour les élèves. Elle implique la création de collectivités qui encouragent et louent les résultats obtenus ».

C'est pourquoi l'élaboration de politiques d'éducation pour l'inclusion ne devrait pas se concevoir comme la somme des initiatives et des efforts accomplis en faveur de groupes particuliers (liste extrêmement longue et probablement incomplète). Au contraire, il s'agit non pas d'insister sur certaines catégories, mais de créer des environnements propices à l'apprentissage et de proposer un choix varié

de possibilités d'apprentissage pour tous. Selon Tutt (2007), l'enjeu principal sera de créer des établissements permettant l'inclusion dans toutes les écoles, grâce à un ensemble homogène de services intégrés à un réseau scolaire lui-même relié à d'autres politiques sociales.

Par conséquent, les défis présentés par l'éducation pour l'inclusion sont également liés à l'élaboration d'un ensemble complet de politiques visant à : a) mettre en place un curriculum pertinent et adapté dont l'orientation facilitera le dialogue entre les divers acteurs du système éducatif ; b) proposer un vaste répertoire des diverses stratégies pédagogiques et complémentaires (enseignement de type scolaire ou non) capables de répondre aux particularités de chaque élève en personnalisant la prestation de l'enseignement ; c) mettre à disposition un matériel et des installations physiques correspondant au curriculum choisi et à sa mise en œuvre ; d) apporter un appui solide à l'enseignant dans la salle de classe — l'enseignant étant considéré comme l'un des concepteurs du curriculum ; et e) amorcer un dialogue avec les familles et les collectivités afin de comprendre leurs besoins et leurs attentes, et d'encourager leur active participation aux activités scolaires.

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

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

À propos des méthodes pédagogiques de l'éducation pour l'inclusion, Skidmore (2004, p. 112-127) appelle l'attention sur les différences entre une pédagogie de la déviance et une pédagogie de l'inclusion en soulignant les cinq aspects suivants :

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

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

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

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

### **Éducation pour l'inclusion et inclusion sociale**

Si l'on veut avancer de manière urgente dans la voie de la démocratisation des possibilités qui permettraient à tous les enfants d'avoir accès à une éducation équitable de haute qualité et d'en bénéficier, il faut concevoir l'inclusion comme une stratégie centrale capable de faire évoluer l'éducation et la société. L'inclusion peut apporter, pour ce qui est de l'éducation, une solution partielle aux problèmes traditionnels et structurels découlant de la pauvreté, aux enjeux de la modernisation et de l'intégration sociale et culturelle, ainsi qu'à la diversité croissante des sociétés nationales. L'inclusion sociale et l'éducation pour l'inclusion sont étroitement liées et s'influencent mutuellement. L'éducation pour l'inclusion s'intéresse aux formes et aux contenus de l'exclusion, tels que l'inégalité sociale devant l'accès aux technologies de l'information et de la communication (les TIC) ; la marginalisation des jeunes démoralisés (ceux qui n'étudient pas, ne travaillent pas et ne cherchent

pas de travail) ; l'absence de possibilités éducatives et la médiocrité des résultats de l'apprentissage dans les populations d'émigrés ; l'homogénéité culturelle des propositions éducatives qui ne sont pas confrontées au multiculturalisme, ou qui ne comprennent ni n'en apprécient la valeur ; et la stigmatisation de la diversité culturelle et sociale en tant qu'obstacle à l'inclusion.

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

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

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

1. Préciser l'importance et la priorité accordées à l'éducation pour l'inclusion dans les politiques publiques. Étant une politique sociale primordiale, l'éducation pour l'inclusion peut contribuer dans une large mesure à atténuer les effets néfastes des inégalités sociales et de la désintégration culturelle, ainsi que de la ségrégation de l'habitat. L'éducation pour l'inclusion peut servir à modifier la composition culturelle, ethnique, migratoire et sociale des écoles, défi majeur lancé à l'élaboration de politiques sociales gouvernementales efficaces et rationnelles ;
2. Faire en sorte que tous les élèves aient la possibilité d'apprendre dans d'excellentes conditions en faisant usage de l'articulation, de la diversification et de la flexibilité des divers échelons et passerelles du système éducatif, de ses structures et de ses contenus, dans le cadre d'une vision mondiale unifiée de l'éducation des enfants et des jeunes ;
3. Mettre au point une méthode bien adaptée capable d'offrir véritablement la possibilité d'une réussite scolaire à chaque enfant en concentrant l'attention sur les besoins d'apprentissage des élèves potentiels et actuels (ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui suivent l'école, et ceux qui ont abandonné), compte tenu de leurs diversités culturelles, sociales et cognitives, tout autant que de leur origine ethnique, de leurs croyances philosophiques et religieuses et de leur condition de migrant. La diversité des contextes d'apprentissage

devrait être considérée comme un enjeu et un atout pour l'éducation et non pas comme un obstacle ;

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

En général, la transition vers l'éducation pour l'inclusion implique une réflexion et une action collectives sur : a) le concept de justice sociale et d'inclusion sociale ; b) les croyances portant sur les capacités d'apprentissage de chaque élève ; c) les cadres conceptuels dans lesquels s'inscrivent les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; et d) l'adhésion à une vision politique et technique exhaustive du curriculum incluant les processus et les résultats (Nind, 2005).

### **CIE 2008 : Thématiques et tendances régionales de l'éducation pour l'inclusion**

L'éducation pour l'inclusion : approches, orientation et contenu

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

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

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

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

### *Approches concernant l'éducation pour l'inclusion*

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

*Intégration.* En même temps, dans leurs systèmes éducatifs les régions présentent, à côté de l'éducation des besoins spéciaux, certains aspects d'intégration. Dans certains cas, les élèves ayant des besoins spéciaux en raison de handicaps moteurs sont intégrés dans les écoles ordinaires car ils ne constituent pas des « cas extrêmes » de handicap. Cela pourrait être considéré comme une étape initiale de l'éducation pour l'inclusion, nécessitant toutefois d'évoluer ultérieurement vers des modifications au niveau des plans d'études et de la pédagogie. Toutefois, comme c'est le cas dans certains pays de la région de la CEI, l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires pourrait aussi être considérée comme une étape de la réponse à l'absence d'écoles offrant une éducation spéciale dans les régions reculées. Comme cela a été dit encore plus clairement dans les régions des États arabes du Golfe, de l'Europe de l'Est et du Sud-est et de la CEI, l'éducation pour l'inclusion se borne toujours le plus souvent à une éducation spéciale, et dans certains cas, à son intégration dans les écoles ordinaires sans que cela implique un changement de système des structures éducatives.

*Inclusion sociale.* Chaque fois que les participants aux ateliers se réfèrent à des groupes socialement exclus qui n'avaient pas accès à l'éducation ni la possibilité dans les mêmes conditions de développer pleinement leur potentiel éducatif, le lien entre inclusion sociale et éducation est apparu très clairement. Les représentants de toutes les régions ont reconnu la relation dialectique entre une société intégratrice et juste et l'éducation, tout en soulignant qu'elles se devaient aussi une aide réciproque. Il est devenu évident que l'équité sociale ne pouvait pas être séparée d'une approche fondée sur l'éducation pour l'inclusion, et que l'éducation pour l'inclusion ne pouvait pas être mise en œuvre réellement en dehors d'une société juste. L'éducation pour l'inclusion sous-entend une valorisation de la diversité pour une meilleure cohésion sociale. Les régions anglophones des Caraïbes, de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, et du Cône Sud et des Andes d'Amérique latine comprennent mieux pourquoi il importe de concevoir l'éducation pour l'inclusion en termes d'intégration sociale, ce qui peut être dû à une perception plus fine des profondes inégalités sociales existant dans leurs pays. En même temps, les défis de l'éducation pour l'inclusion à relever dans toutes les régions indiquent que l'exclusion sociale est le principal facteur implicite pour parvenir aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), notamment dans les régions l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, et des Andes et du Cône Sud d'Amérique latine. De même, les participants venant des pays de la CEI ont admis qu'ils avaient réussi à assurer presque totalement les niveaux d'éducation de base et du secondaire, tout en reconnaissant les difficultés encore rencontrées pour offrir des possibilités de socialisation aboutissant à l'inclusion sociale. C'est souvent, par exemple, en raison de leur origine sociale, de leur culture et de leur langue que les enfants se trouvent exclus du système éducatif.



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

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

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

Tous les débats des ateliers sur la portée, les approches et le contenu de l'éducation pour l'inclusion ont été précédés d'une présentation de la définition de l'expression par l'UNESCO. Les participants de toutes les régions ont admis que la portée et l'approche de cette définition étaient suffisamment larges et souples pour pouvoir s'appliquer aussi bien au niveau régional qu'au niveau national. Par exemple, les feuilles de routes de trois régions — Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, pays Caraïbes anglophones et CEI — indiquaient clairement une approche de l'éducation pour l'inclusion suggérée par les principes directeurs de l'UNESCO. En

plus des réformes concernant le contenu du curriculum, les approches, les structures et les stratégies, ces régions ont également considéré que l'éducation pour l'inclusion impliquait : a) un processus offrant de véritables possibilités d'apprentissage à tous les enfants en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles et de leur diversité, encourageant ainsi le respect et la dignité humaine (Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest) ; b) l'élaboration de systèmes éducatifs permettant l'accès de tous à une éducation de qualité quelles que soient les conditions physiques, intellectuelles, économiques ou sociales (pays Caraïbes anglophones) ; c) un processus s'efforçant de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants en créant les conditions propices à la réussite de l'apprentissage et à l'inclusion sociale, tout en éliminant toutes les formes de ségrégation des enfants (région de la CEI).

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

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

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

Le fait qu'il existe des groupes d'exclus dans la société indique que ce même défi de l'exclusion doit être relevé au sein même de l'école. Dans toutes les régions, on a observé une tendance à décrire les groupes sociaux suivants comme étant exclus ou vulnérables, et comme ayant essentiellement besoin que leur droit à une éducation de qualité soit protégé pour permettre leur développement individuel : enfants vivant dans des régions marginalisées, telles que taudis urbains ou zones rurales ; enfants des rues ; populations migrantes et nomades ; enfants Roms ;

fillettes et mères adolescentes ; apprenants adultes ; orphelins ; personnes directement ou indirectement touchées par le VIH/sida ; victimes de guerres, conflits et catastrophes (réfugiés ou personnes déplacées par la guerre ou une catastrophe naturelle) ; enfants soldats ; enfants vivant dans des situations postérieures à des conflits ; enfants handicapés ou ayant des besoins spéciaux ; enfants manœuvres rémunérés ou non ; enfants de personnel domestique ; et enfants contraints de se prostituer.

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

### Éducation pour l'inclusion : politiques du secteur public

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

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

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

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

également pour ce qui est des pays d'Asie de l'Est qui ont indiqué, qu'en ce qui concerne l'égalité, il faudrait mettre en œuvre les mesures de politique sociale et les lois permettant de réduire les inégalités et l'intensité de la pauvreté aux niveaux régional et national.

Dans le cas de l'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, il apparaît de plus en plus clairement que les maux sociaux que sont les niveaux d'extrême pauvreté et l'épidémie de VIH et de sida constituent d'importants aspects auxquels les politiques publiques en matière d'inclusion se doivent d'apporter un remède. Dans cette région, le financement de l'éducation pour l'inclusion dans les programmes socioéconomiques nationaux doit tenir compte de cette extrême pauvreté et du VIH et du sida. L'éducation pour l'inclusion doit être planifiée de manière à s'intégrer à la lutte contre la pauvreté et la marginalisation sociale, notamment en ce qui concerne l'exclusion des enfants provenant de milieux économiques défavorisés, et de ceux qui vivent ainsi que leurs familles avec les souffrances causées par le VIH et le sida. C'est pourquoi, plus encore que dans d'autres régions, c'est en Afrique qu'il faut insister sur les répercussions du VIH et du sida sur la scolarisation et sur la fréquentation scolaire. Par exemple, en Afrique subsaharienne, près de 9 % des enfants âgés de moins de 15 ans ont perdu un parent à cause du sida, et un ménage avec enfants sur six s'occupe d'au moins un orphelin (ONUSIDA, 2006). Le secteur éducatif doit également tenir compte du traumatisme psychologique ressenti par les enfants devenant orphelins à la suite de la perte de leurs deux parents à cause du sida, et qui sont séparés de leurs frères et sœurs. Les répercussions de l'épidémie de sida sur les objectifs sociaux et de développement humain revêtent une grande importance pour toute sorte de politique publique dans la région. Indirectement ou directement, le sida augmente le taux de mortalité infantile et pénalise les pauvres plus que tout autre groupe ; les filles quittent l'école pour s'occuper des membres de la famille touchés par le sida ; la fréquentation scolaire des orphelins est limitée, et le nombre d'enseignants des écoles publiques diminue lorsque certains deviennent séropositifs ou meurent du sida pendant l'exercice de leur métier (ONUSIDA, 2006 ; PNUD, 2005 ; Beckmann et Rai, 2004). Autre défi, tout aussi important, lancé à l'éducation pour l'inclusion : dans quelle mesure la société est-elle disposée à intégrer les enfants séropositifs dans les écoles, étant donné que la stigmatisation et la discrimination à leur égard et à celui des personnes séropositives constituent deux des pires conséquences aggravantes de cette épidémie.

Les problèmes liés à la pauvreté devant être traités par les politiques publiques en liaison avec l'éducation pour l'inclusion ont été abordés de manière implicite par tous les participants, notamment d'Afrique et d'Amérique latine. La pauvreté est un obstacle à la fréquentation scolaire des enfants, car le revenu de base du ménage peut dépendre de diverses formes de travail exécuté par les enfants. C'est en Afrique subsaharienne que l'on constate la plus grande incidence d'enfants ayant une activité économique : 26,4 % de tous les enfants âgés de 5 à 14 ans, contre 18,8 % en Asie et Pacifique, et 5,1 % en Amérique latine (OIT, 2006, p. 3). Les répercussions de la pauvreté sur l'éducation sont plus évidentes dans les zones

défavorisées de la campagne ou dans les taudis urbains. Les écoles et les communautés de ces zones manquent d'installations adéquates ; les services publics sont très mal organisés ; pas de route ni de moyen de transport ; pas d'électricité ni de services sociaux de base tels que assainissement et eau potable. L'absence d'approvisionnement en eau et d'assainissement entraîne des coûts considérables en termes de développement humain, notamment dans les pays les plus pauvres. Par exemple, « l'Afrique subsaharienne perd environ 5 % de son PIB, soit 28,4 milliards de dollars par an, chiffre qui dépasse le total des flux d'aide et de l'allègement de la dette de la région en 2003 » (PNUD, 2006, p. 6). En outre, la sous-alimentation dans les régions extrêmement pauvres a un effet fortement négatif sur le bien-être des enfants et de leurs familles et sur tout acquis éducatif. Par exemple, selon la classification régionale des objectifs du millénaire pour le développement de l'ONU, la prévalence de la sous-alimentation dans la population totale des pays de l'Afrique subsaharienne a été estimée à 31 % dans les derniers chiffres préliminaires de la période 2000-2004 (FAO, 2006).

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

### *Conventions internationales et législations nationales*

Les participants des ateliers de toutes les régions ont demandé que les législations nationales soient modifiées pour tenir compte des politiques révisées incorporant des notions d'éducation pour l'inclusion. En outre, ils sont convenus que les conventions internationales devraient être adoptées et ratifiées pour être intégrées dans les lois nationales, par exemple, la Convention relative aux droits de l'enfant (1989, articles 28 et 29), et la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en décembre 2006 (article 24). Dans l'esprit de ces conventions, les lois nationales devraient rendre l'enseignement obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire, l'accessibilité à l'éducation devant être protégée comme un droit de l'homme. De plus, il importe d'introduire des lois spécifiquement antidiscriminatoires pour protéger les groupes particulièrement vulnérables. Les participants des régions du Cône Sud et des Andes et des pays caraïbes anglophones demandaient en particulier que l'enseignement bilingue soit inclus dans les cadres juridiques et dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. L'éducation pour l'inclusion a également été mentionnée comme étant un objectif à atteindre non seulement dans le cadre

national, mais aussi dans une perspective mondiale de partage des responsabilités entre toutes les parties prenantes de la communauté internationale.

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

### *Élaboration et mise en œuvre efficaces des politiques*

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

### *Affectation des ressources*

Les participants de toutes les régions ont souligné qu'il importait de modifier les politiques du secteur public de manière à augmenter les ressources indispensables à la mise en œuvre de programmes d'éducation pour l'inclusion. Dans le cas de l'Amérique latine et des Caraïbes, il a été indiqué que les ressources publiques étaient inégalement réparties entre les riches et les pauvres, ce qui renforçait les inégalités sociales. Les représentants de toutes les régions ont reconnu que les crédits budgétaires consacrés à l'éducation pour l'inclusion devaient être équitables, transparents, explicables et rationnels. Les anglophones des Caraïbes ont également fait remarquer que les pays devaient prendre en compte le service de leur forte dette lorsqu'ils répartissaient leurs faibles ressources entre les divers services publics mis en concurrence. Ainsi, comme cela a été observé dans l'atelier des pays d'Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest, les engagements des gouvernements et les

niveaux de la pauvreté nationale ont des répercussions sur l'attribution des ressources à l'éducation. Dans les régions où les pays connaissent de niveaux élevés de pauvreté, il faut s'occuper d'urgence de répondre aux besoins élémentaires d'une qualité de vie décente, lorsqu'on réfléchit en particulier à l'éducation pour l'inclusion dans le contexte de l'EPT.

Dans toutes les régions, l'inquiétude existe que l'éducation pour l'inclusion devienne trop coûteuse pour les systèmes éducatifs, du fait surtout qu'elle implique l'adaptation de l'éducation aux divers besoins d'apprentissage des enfants. Dans le cas de l'Asie de l'Est, le coût de l'éducation pour l'inclusion est considéré comme plus élevé que celui des besoins éducatifs spéciaux dispensés dans des institutions spéciales<sup>2</sup>. Dans cette région, on considère qu'une école spéciale apporte de meilleurs services qu'une école ordinaire, en ce qui concerne l'éducation nécessaire aux enfants ayant des besoins spéciaux. En revanche, dans la région de la CEI, par exemple, la baisse des résultats économiques empêche les pays de fournir les installations et la formation du personnel professionnel nécessaires pour répondre plus particulièrement aux besoins spéciaux des enfants ; c'est pourquoi ces enfants sont dans certains cas intégrés à des écoles ordinaires.

Les éléments suivants semblent avoir besoin d'amélioration et de fonds supplémentaires en ce qui concerne l'éducation pour l'inclusion : a) programmes de formation initiale et permanente des maîtres ; b) action visant à sensibiliser davantage la société ; c) établissements scolaires ; d) dimensions des classes ; e) matériel pédagogique ; et f) soutien spécial dans la salle de classe. Il est également nécessaire de disposer de ressources pour améliorer l'éducation non scolaire de manière à atteindre les populations rurales ou nomades, notamment en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest.

### *Approche de la politique multisectorielle menée en collaboration*

Dans toutes les régions, les participants ont remarqué que les politiques de développement économique et social à long terme contribuaient à la réalisation et à la pérennité des objectifs de l'éducation pour l'inclusion. Étant donné que les ressources sont nécessaires non seulement pour répondre aux besoins éducatifs des enfants, mais aussi pour le développement de leur potentiel personnel et social, les régions ont recommandé d'adopter une approche multisectorielle intégrale pour s'occuper des besoins des enfants afin de garantir leur droit à l'éducation. C'est surtout dans le domaine des interventions réalisées pendant la petite enfance que les divers secteurs sociaux peuvent travailler en commun, partager les fonds et offrir un effort coordonné et global qui permettra de favoriser le développement et le bien-être de l'enfant, en particulier de sa santé et de son éducation. Souvent, les régions

---

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

ont noté que le secteur éducatif ne pouvait pas être entièrement tenu responsable du bien-être d'un enfant. Une approche multisectorielle est indispensable pour l'amélioration générale du développement de la personne dès le plus jeune âge. Malheureusement, cet objectif est fragmenté en raison de l'absence de participation coordonnée des divers secteurs publics ; de surcroît, les travaux réalisés par différents secteurs font souvent double emploi par manque de coordination.

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

Tous les participants ont estimé que l'élaboration des politiques en matière d'éducation pour l'inclusion devait comporter un dialogue régional et national, en vue de créer un climat de compréhension, de sensibilisation et d'appui favorable aux mesures éducatives visant à l'inclusion. Les décisions politiques devraient être prises au sein de structures participatives qui encouragent la cohésion sociale et les engagements dénotant une volonté politique impliquant tous les niveaux. La société civile, les acteurs sociaux, les groupes communautaires et les groupes sociaux marginalisés devraient aussi participer à la conception et à la mise en œuvre des politiques. Souvent, les participants ont recommandé de faire participer des personnes opposées à la promotion de l'éducation pour l'inclusion, notamment lorsque cette opposition provient de la famille ou de la communauté.

#### L'éducation pour l'inclusion : systèmes, liens et transitions

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

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

#### *Liens entre besoins éducatifs spéciaux et intégration*

Dans toutes les régions, on pense en général que, jusqu'à un certain point, l'éducation pour l'inclusion est réalisée par l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Toutefois, il est nécessaire d'aller plus



loin afin d'adapter les curricula et les pratiques pédagogiques aux besoins divers des enfants. Bien évidemment, dans toutes les régions l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux (principalement des handicapés) dans les écoles ordinaires constituent toujours une difficulté considérable au niveau du curriculum.

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

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

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

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

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

#### *Liens entre éducation scolaire et éducation non scolaire*

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

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

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

Pour ce qui est de la conception du curriculum, les représentants des régions du Cône Sud et des Andes ont noté, par exemple, que ce processus impliquait une négociation collective et une approche participative de l'organisation de l'apprentissage. Il fallait élaborer et mettre en œuvre le curriculum avec souplesse de manière à prendre en compte les différences entre les rythmes d'apprentissage des divers enfants. C'est pourquoi, les participants d'Europe de l'Est et du Sud-est ont estimé nécessaire que les élèves prennent part au processus curriculaire pour que leurs besoins soient entendus. De même, comme cela a été proposé par les représentants d'Asie orientale, les modifications du curriculum devraient comporter des éléments souples pour permettre aux enseignants de modifier le curriculum et de l'adapter aux besoins variés des enfants. Enfin, la participation des enseignants est indispensable à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques relatives au curriculum.

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

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

### *Liens entre école et société*

Le rôle de l'école dans la société a été examiné pendant les ateliers, notamment dans les régions de Cône Sud et des Andes et des Caraïbes anglophones. L'école était considérée comme une sorte de centre de justice, reliant des objectifs à la fois sociaux et éducatifs. Les participants ont appelé l'attention sur la manière dont les écoles devraient retrouver leur rôle essentiel de pivot dans l'articulation et la mise en œuvre des politiques sociales, allant même jusqu'à servir de centres communautaires, capables d'impulser et de soutenir l'évolution de la société. Il faut que les écoles soient capables d'apporter une solution aux problèmes de l'enfance (en matière de santé, et de nutrition, par exemple), car le champ d'action et les préoccupations de l'école — en tant qu'institution sociale — devraient incorporer bien d'autres éléments que l'éducation proprement dite.

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

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

#### L'éducation pour l'inclusion : apprenants et enseignants

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

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

#### *Enseignants*

*Améliorer la formation initiale et continue des maîtres.* Dans toutes les régions, les participants étaient préoccupés par la nécessité d'améliorer les programmes de formation des maîtres (tant initiale que continue) notamment en ce qui concerne

l'éducation pour l'inclusion. Les changements intervenant dans ces deux catégories de programmes devraient être apportés en harmonie avec les réformes du curriculum qui répondent aux besoins des apprenants dans les écoles. Il importe de consolider le lien avec les universités, les programmes de formation des maîtres et les réformes curriculaires, afin d'aider les écoles et les enseignants à mettre en pratique l'éducation pour l'inclusion. Selon les participants de toutes les régions, pour que les enseignants comprennent mieux le concept et la pratique de l'éducation pour l'inclusion, il fallait les former au moyen de contenus et de stratégies pédagogiques leur permettant de travailler dans des établissements mettant en pratique l'éducation pour l'inclusion. La formation pratique des enseignants devrait être fondée sur un déplacement du paradigme, leur attention s'écartant des « déficiences » des élèves pour s'attacher à soutenir le développement de chaque enfant dans un contexte diversifié. Armés d'un curriculum souple, les enseignants pourraient plus facilement comprendre qu'en dépit de leurs différences, les enfants ont véritablement la capacité de développer totalement leur potentiel d'apprentissage. La formation des maîtres devrait préparer davantage les enseignants à concevoir des plans d'actions individuels adaptés aux différentes attitudes des enfants vis-à-vis de l'apprentissage. Les enseignants devraient être prêts à dispenser leur enseignement à divers niveaux de capacités et avec des méthodes globales de la gestion du comportement de la classe. La formation des enseignants devrait aussi comporter l'élaboration de matériaux pédagogiques faciles à manier par des apprenants ayant des besoins divers et qui utilisent des ressources disponibles localement. Pour ce qui est de l'usage de la technologie comme outil d'apprentissage, les participants ont fait remarquer que les enseignants devraient avoir la capacité de le redéfinir en l'adaptant aux divers besoins et moyens en matière d'apprentissage. L'usage de la technologie éducative dans la classe devrait être abordé de telle manière qu'il n'encourage ni n'augmente les inégalités. Enfin, dans toutes les régions, les participants ont reconnu que la formation des maîtres se concentrait surtout sur des objectifs de niveaux et d'examens, au lieu des pratiques curriculaires flexibles de l'éducation pour l'inclusion. Au contraire, il fallait améliorer la formation concernant les techniques d'évaluation de manière à permettre aux enseignants d'adapter exactement les programmes aux divers besoins des élèves.

*Appui/formation du personnel éducatif non enseignant.* Les représentants de toutes les régions ont reconnu qu'il importait également de former le personnel éducatif non enseignant pour parvenir aux objectifs communs de l'éducation pour l'inclusion. Les directeurs des écoles et les formateurs des maîtres devraient être préparés à mieux comprendre les objectifs de l'éducation pour l'inclusion et à envisager les écoles comme des institutions à la fois éducatives et sociales. Il importe également de former complètement tout le personnel éducatif en matière d'éducation pour l'inclusion (maîtres formateurs, administrateurs scolaires, inspecteurs, officiers municipaux et travailleurs sociaux) de manière à créer des équipes d'appui interdisciplinaire à l'intérieur des écoles. Pour cela, il faut former

des enseignants spécialisés afin d'offrir une aide aux enseignants des classes ordinaires. Il faudrait accroître la collaboration entre les enseignants de l'école ordinaire et les enseignants et écoles chargés de dispenser des besoins éducatifs spéciaux, de manière à ne plus attendre d'un enseignant unique qu'il puisse assurer tous les services requis. Les participants de toutes les régions ont suggéré la création de centres de ressources pédagogiques situés dans des régions éloignées comme moyen d'apporter un appui aux enseignants et aux élèves.

*Nécessité d'améliorer la motivation des enseignants.* Les participants ont insisté, un peu moins nettement dans la région de la CEI qu'ailleurs, sur le fait que la profession d'enseignant n'était pas suffisamment valorisée par la société. De ce fait, on constate, entre autres choses, que les enseignants manquent de zèle et de motivation vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage. Tous les participants des ateliers du BIE ont reconnu que la valeur de l'enseignant et son rôle dans la société devraient être améliorés et consolidés dans les réseaux sociaux. Il est également nécessaire, selon eux, de changer les attitudes des enseignants en améliorant leurs compétences didactiques et en leur permettant de participer totalement à l'organisation des processus éducatifs de leurs élèves et de montrer leur créativité dans ce domaine. Tous les participants ont aussi fait remarquer que les écoles devraient recruter plus activement des enseignants et des administrateurs issus de contextes socioéconomiques et culturels différents, éventuellement des groupes sociaux marginalisés. Enfin, les représentants de toutes les régions ont noté que réduire la charge de travail de l'enseignant serait peut-être un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation.

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

### *Apprenants*

Dans les ateliers, les débats relatifs aux apprenants et à l'éducation pour l'inclusion ont tendance à porter en général sur le changement à apporter aux méthodes pédagogiques de la salle de classe afin de tenir compte des besoins des élèves. Il faudrait revoir les méthodes didactiques rigides et inefficaces pour adopter des approches concrètes axées sur l'enfant. Par suite du contenu principal des programmes de formation des maîtres, les élèves sont exposés à des méthodes et procédures d'évaluation inadaptées qui devraient être modifiées. Il est préoccupant de constater le grand nombre d'élèves par enseignant et le temps très limité consacré

à chaque élève dans les écoles dont les classes sont nombreuses. Il importe au plus haut point de faire diminuer cette proportion d'élèves par enseignant dans la salle de classe afin de dispenser une éducation de qualité qui intègre toutes les catégories d'apprenants. Enfin, toutes les régions ont reconnu l'importance d'environnements propices à l'apprentissage où règne un climat de collaboration et de bonne entente et où les relations maître-élève sont chaleureuses.

### **Conclusions et questions restant à approfondir**

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

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

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

L'éducation pour l'inclusion crée un environnement amical et varié du point de vue social dans les établissements scolaires, et offre de réelles possibilités d'apprentissage adaptées aux attentes et aux besoins de chaque enfant. Néanmoins, les conditions et les processus de l'apprentissage ne peuvent être mis au point que s'ils sont adaptés aux conditions sociétales nécessaires pour que tous participent et puissent se développer au sein du processus éducatif de manière active et sur un pied

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## Références

- Beckmann, S ; Rai, P. 2004. HIV/AIDS, Work and development in the United Republic of Tanzania [VIH/sida, travail et développement en République-Unie de Tanzanie]. Genève : OIT et GTZ. Disponible en anglais sur l'Internet à l'adresse : [www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp\\_2\\_tanzania.pdf](http://www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp_2_tanzania.pdf)
- Booth T. ; Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools* [Index pour l'inclusion, le développement de l'apprentissage et la participation dans les écoles]. Bristol : Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.
- BIE. 2007a. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development : « Inclusive Education : The Way of the Future » Minsk, Belarus, 29-31 October, 2007* [Rapport sur la Communauté des États indépendants, troisième atelier sur le développement curriculaire : « Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », Minks (Belarus), 29-31 octobre, 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007b. *Report on the East Asia Workshop on Inclusive Education, Hangzhou, China, 2-5 November 2007* [Rapport sur l'atelier de l'Asie de l'Est sur l'éducation pour l'inclusion, Hangzhou (Chine), 2-5 novembre 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).

- BIE. 2007c. *Report on the Regional Preparatory Seminar on « Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education and Inclusive Education : Priority Issues for Quality Education for all in Eastern and Western Sub-Saharan Africa »*, (Nairobi, Kenya, 25-27 July 2007) [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur « la diminution de la pauvreté, l'éducation en matière de VIH et sida et l'éducation pour l'inclusion : priorités pour une éducation de qualité pour tous en Afrique subsaharienne de l'Est et de l'Ouest]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007d. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education — The Gulf Arab States ; Dubai, United Arab Emirates, UAE, 27-29 August 2007*. [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion — États arabes du Golfe ; Dubaï, Émirats arabes unis, EAU, 27-29 août 2007] Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007e. *Report on the Regional Workshop « What Basic Education for Africa ? » Session on Inclusive Education, Kigali, Rwanda, 27 September 2007* [Rapport de l'atelier régional « Quelle éducation de base pour l'Afrique ? » Session sur l'éducation pour l'inclusion, Kigali (Rwanda), 27 septembre 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007f. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education — Eastern and South Eastern Europe ; Sinaia, Romania, 14-16 June 2007* [Rapport de l'atelier régional préparatoire sur l'éducation pour l'inclusion — Europe de l'Est et du Sud-est ; Sinaia (Roumanie), 14-16 juin 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007g. *Report on the International Workshop on Inclusive Education : Southern Cone and Andean Regions, Buenos Aires, Argentina, 12-14 September 2007* [Rapport de l'atelier international sur l'éducation pour l'inclusion : régions du Cône Sud et des Andes, Buenos Aires (Argentine), 12-14 septembre 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIE. 2007h. *Report on The Caribbean Symposium on Inclusive Education, Kingston, Jamaica, 5-7 December 2007* [Rapport de l'atelier des Caraïbes sur l'éducation pour l'inclusion, Kingston (Jamaïque) 5-7 décembre 2007]. Genève : BIE-UNESCO (non publié).
- BIT. 2006. *Global child labour trends, 2000-2004*. [Tendances mondiales du travail des enfants]. Programme d'information statistique et de suivi sur le travail des enfants. Genève : BIT.
- FAO. 2006. *Statistiques de sécurité alimentaire*. Rome (Italie) : FAO. Disponible à l'adresse : [www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment\\_fr.xls](http://www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment_fr.xls)
- Lynch, J. 1994. *Provision for children with special educational needs in the Asia Region* [Moyens consacrés aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans la région d'Asie]. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Nind, M. 2005. Inclusive Education : discourse and action [Éducation pour l'inclusion : débats et mesures]. *British educational research journal*, vol. 31, no. 2, avril, p. 269-275.
- OCDE. 2006. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe : Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia* [Politiques éducatives destinées aux étudiants en situation de risque et à ceux qui présentent des handicaps dans les pays du Sud-est de l'Europe : Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Kosovo, Ex-République yougoslave de Macédoine (ERYM), Moldavie, Monténégro, Roumanie et Serbie]. Paris : OCDE.
- Peters, S. 2004. *Inclusive Education : an EFA strategy for all children* [Éducation pour l'inclusion : stratégie EPT pour tous les enfants]. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- PNUD. 2005. *Rapport sur le développement humain 2005 : la coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*. PNUD, New York. Disponible à l'adresse : [/hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french](http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005/chapters/french)
- PNUD. 2006. *Rapport sur le développement humain 2006 : au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau*. New York, PNUD.
- Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA). 2006. *Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA*. Genève : ONUSIDA. Disponible à l'adresse : [www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/](http://www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/)
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion : the dynamic of school development* [Inclusion : la dynamique du développement scolaire]. Londres : Open University Press.

- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education : where there are few resources* [Éducation pour l'inclusion : là où il y a peu de ressources]. Oslo : The Atlas Alliance.
- Tutt, R. 2007. *Every child included* [Pour tous les enfants]. Londres : Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- UNESCO. 1984. *The drop-out problem in primary education : some case studies*. [Le problème de l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire : quelques études de cas] Bangkok : UNESCO, Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- UNESCO. 1996. *Le redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale*. Genève : BIE-UNESCO.
- UNESCO. 1998. *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission ; l'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire, Éducation pour tous, Situations et tendances*, Paris : Secrétariat du Forum sur l'éducation pour tous, UNESCO.
- UNESCO. 2004. *Conférence internationale de l'éducation. 47<sup>e</sup> session. Atelier 2 : Éducation de qualité et inclusion sociale*. Genève : BIE-UNESCO. Disponible sur l'Internet à l'adresse : [//www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Wdocs/Wdocs\\_main.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/Wdocs/Wdocs_main.htm).
- UNESCO. 2005. *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation pour tous*, Paris : UNESCO.

## Notes biographiques des auteurs

**Renato Operti (Uruguay)**. Sociologue et maître de recherches en Éducation, Université de la République orientale de l'Uruguay et *Centro de investigación y de experimentación pedagógica*, Montevideo (Uruguay). Consultant auprès de la CEPALC, de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale. Actuellement spécialiste chargé du Programme pour le renforcement des capacités au BIE-UNESCO, à Genève (Suisse), responsable de la coordination de la Communauté de pratiques en matière de développement curriculaire. Il a publié de nombreuses études sur les questions relatives à la politique sociale, à la pauvreté, à l'éducation et au curriculum.

**Carolina Belalcázar (Colombie)**. Chargée de recherches au BIE-UNESCO. Doctorat de l'Université de Pittsburgh en analyse sociale et comparative en Éducation, avec une spécialisation en Éducation internationale et développement. Ancienne directrice extérieure pour le Conseil des études latino-américaines et ibériques, du *MacMillan Center for International and Area Studies* et le *Programs in International Education Resources* de l'Université de Yale. Ses recherches ont principalement porté sur les relations entre la conception des politiques et leur application dans les domaines de l'éducation et de la lutte internationale contre la drogue.

## Katarina Tomaševski (1953-2006)

### Ana Torres

Katarina Tomaševski a été l'un des plus ardens promoteurs et défenseurs du droit à l'éducation. Elle était convaincue que l'éducation constitue l'un des droits de l'homme fondamentaux dont l'importance transcende les autres droits en cela que l'éducation ouvre l'accès de l'être humain à ses droits économiques, sociaux et culturels. Pour elle, le terme *humain* était lié à un ensemble de droits qui ont été reconnus comme inhérents à chaque individu. L'éducation, en tant que droit de l'homme, se traduit dans la pratique comme le droit que possède tout enfant, depuis sa naissance, à un enseignement primaire gratuit et obligatoire (Tomaševski, 2006a).

Katarina Tomaševski a consacré sa vie professionnelle à plaider en faveur de ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont été oubliés par les institutions sociales dont c'est justement la mission de les protéger. Les femmes, les enfants et, en général, les victimes de la discrimination ont trouvé en elle une voix prête à les défendre, aussi bien au niveau juridique que pratique.

Sa contribution internationale à la recherche sur les droits de l'homme est peut-être l'une des plus profondes et des plus utiles dont nous disposons aujourd'hui. Les résultats de ses travaux ont contribué, à plus d'un titre, à jeter les bases des politiques actuelles d'organismes internationaux chargés de l'enfance, de la santé et de l'éducation.

Dotée d'un esprit systématique et de créativité intellectuelle, possédant une vision intégratrice des problématiques qu'elle analysait, Katarina Tomaševski a mis au point des méthodes et des concepts de recherche qui permettent l'analyse comparée des variables étudiées au niveau international. Grâce à son travail de recherche, il est possible de réaliser des études comparées afin d'évaluer l'état de la mise en œuvre progressive du droit à l'éducation.

Elle a associé avec succès le travail intellectuel, la recherche sur le terrain et les activités de consultante. Ses conclusions ont directement influencé la formulation de la législation relative aux droits de l'homme par des organisations internationales actives dans ce domaine, ainsi que la définition et la conceptualisation des droits soumis à l'analyse. De plus, ses activités ont eu des répercussions directes sur les pays étudiés, à travers le dialogue engagé avec les

---

Langue originale : espagnol

---

Ana Torres  
120 West 72nd Street Apt 4B, New York, NY 10023, États-Unis d'Amérique  
Courriel : machadoana@yahoo.com

gouvernements de ces pays et les recommandations concrètes qu'elle a préparées pour chaque pays à partir du travail réalisé sur le terrain pendant ses missions internationales. Analyser son travail revient à analyser le résultat direct de la collaboration interinstitutionnelle d'équipes multidisciplinaires.

Elle s'est efforcée d'établir un langage commun de compréhension et d'analyse entre les différents organismes internationaux chargés de l'éducation ; lorsque les différences étymologiques ou conceptuelles étaient inconciliables, elle les a signalées, sans crainte de déclencher des controverses. Elle a ainsi contribué au dialogue interinstitutionnel et au débat intellectuel entre les responsables de la conception et de l'application des politiques internationales qui visent à garantir et protéger le droit à l'éducation.

Elle est allée encore plus loin dans sa volonté d'unifier les concepts, en soulignant les conséquences pratiques des différences conceptuelles lors de la mise en œuvre des politiques destinées à réaliser le droit à l'éducation.

Sa préparation, sa formation intellectuelle et sa profonde connaissance du système juridique lui ont permis de dévoiler les contradictions entre la notion d'« enseignement primaire gratuit et obligatoire » comme droit de l'homme fondamental, postulat accepté par les organismes internationaux des droits de l'homme, et la législation et les politiques particulières adoptées par chaque pays, ainsi que celles qui ont été formulées par les organismes internationaux pour sa mise en œuvre.

### **Biographie et carrière professionnelle**

Katarina Tomaševski, de nationalité danoise, naît en Yougoslavie le 8 février 1953 et elle est élevée principalement par ses grands-parents. Elle étudie le droit à l'école des lois de l'Université de Zagreb, en Yougoslavie, où elle se distingue rapidement. Elle écrit dans la revue estudiantine « *Pravnik* », dont elle finira par devenir rédactrice en chef. Son dévouement et le sérieux avec lequel elle étudie lui valent à trois reprises le prix du Recteur de l'Université (1972, 1973 et 1975).

À la fin de son premier cycle à l'Université de Zagreb, elle poursuit ses études de jurisprudence aux États-Unis d'Amérique où elle obtient en 1977 une maîtrise en lois (LL.M) à la Faculté de droit de l'Université de Harvard, à Boston. Sa thèse de maîtrise, intitulée *Economic Boycotts and International Law*, analyse les relations entre le boycott économique et le droit international. C'est aux États-Unis qu'elle commence à s'intéresser au droit international et, après avoir achevé ses études à Harvard, elle revient à l'Université de Zagreb pour approfondir sa formation intellectuelle. En 1980, elle obtient un doctorat en jurisprudence internationale et relations internationales. Sa thèse doctorale, *Terrorism and Contemporary International Law*, examine la question du terrorisme dans l'optique des lois internationales contemporaines.

Si Katarina Tomaševski a développé son activité initiale dans le milieu universitaire comme professeur de droit international à l'Université de Rijeka, en

Yougoslavie, elle a consacré parallèlement une bonne partie de son temps à des travaux de recherche directement liés aux droits de l'homme et aux lois internationales. Très vite dans sa carrière professionnelle, elle a été reconnue par de multiples organismes internationaux, qui sollicitent ses services comme consultante, chercheur, conseillère et enseignante.

Elle a utilisé toutes les ressources dont elle disposait pour diffuser ses connaissances et partager ses découvertes. En plus de son travail comme professeur, elle a dirigé des séminaires et dispensé des cours spéciaux, elle a organisé des formations aux droits de l'homme, écrit des articles spécialisés et publié une série de livres liés à sa pratique.

En 1979, elle revient aux États-Unis à l'invitation de l'Université de Harvard comme *Visiting Scholar* (expert invité). À cette occasion, elle participe à un projet de recherche qui analyse les possibles réponses au terrorisme dans le cadre juridique international. Une année plus tard, elle se rend en Suède, aussi à titre d'expert invité, et elle y travaille avec le Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) a une enquête destinée à développer et formuler le concept de la paix comme élément des droits de l'homme. Approfondissant cette thématique, elle participe en 1984-1985 à un projet de recherche avec le Peace Research Institute (PRIO) à Oslo, sur l'absence relative de mouvements pour la paix en Europe occidentale.

Pendant plus de trois ans, elle travaille en collaboration avec Defence for Children International (DCI) à la mise au point, la coordination et la supervision d'une enquête internationale afin d'évaluer dans 32 pays la situation et les risques auxquels sont confrontés les enfants dans les prisons pour adultes.

Un des points fondamentaux abordés dans cette enquête est la diversité des critères utilisés dans chaque pays pour déterminer l'âge auquel les enfants sont capables de comprendre les conséquences de leurs actes. Les résultats de ce travail montrent que la fourchette de l'âge à partir duquel un enfant peut être emprisonné est aussi vaste que la palette culturelle des pays étudiés, allant de sept ans en Inde jusqu'à 16 ans en Espagne.

Katarina a débattu de la problématique sociale que pose le système judiciaire lorsqu'il fixe un âge précis auquel les enfants sont considérés comme responsables de leurs actes par les autorités, indépendamment d'autres engagements et/ou de droits sociaux des enfants, comme l'éducation et l'âge légal d'entrée sur le marché du travail. À la recherche d'une plateforme commune qui représente les besoins des enfants, elle affirme, sur la base du mandat de l'Organisation internationale du travail (OIT), qu'un enfant qui n'a pas l'âge légal pour entrer sur le marché du travail (14 ans selon la réglementation de l'OIT) ne devrait pas être assez âgé pour être emprisonné, à plus forte raison dans une prison conçue et habitée par des adultes. Elle utilisera à nouveau cet argument lorsqu'elle tentera d'établir l'âge minimum de la scolarité gratuite et obligatoire.

Les Nations Unies ont utilisé les résultats préliminaires de cette enquête comme base pour formuler des politiques de lutte contre les problèmes auxquels sont confrontés les enfants et les jeunes dans le système pénitentiaire. En 1986,

Katarina Tomaševski a publié les résultats de son expérience sur la question de l'emprisonnement des enfants dans son livre *Des enfants en prison avec des adultes*.

Katarina Tomaševski a intégré dans sa carrière professionnelle les différents aspects qui forment et définissent les droits de l'homme, une attitude qui a fait d'elle une pionnière dans beaucoup de domaines de la jurisprudence et du droit. Elle est l'une des premières avocates à s'être consacrée à l'étude des conséquences juridiques du sida. À la fin des années 80, elle a travaillé comme représentante juridique de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans le Programme mondial sur le sida.

En 1990, conjointement avec l'École de santé publique de l'Université de Harvard, elle fait partie de l'équipe qui dirige la Coalition mondiale des politiques sur le sida. En 1998, elle travaille et vit en Suède, où elle enseigne le droit international et les relations internationales, dans les programmes de maîtrise de l'Université de Lund. Son cours sur les droits de l'homme dans la Communauté économique européenne occupe une place à part dans les cours qu'elle a donnés à cette époque.

En 1998, elle est nommée première Rapporteuse spéciale des Nations Unies pour le droit à l'éducation, consolidant ainsi son prestige et sa reconnaissance internationale, mandat dont elle s'acquittera *ad honorem* pendant six ans. En 2000, après l'augmentation du financement accordé à l'éducation par les organisations non gouvernementales, elle a considéré qu'il était vital de former les éducateurs en matière de droits de l'homme, un élément primordial pour réaliser progressivement le droit à l'éducation.

Pour atteindre cet objectif, elle a participé activement à un séminaire organisé par le Service international pour les droits de l'homme, qui examinait les mécanismes favorisant l'intégration des droits de l'homme dans les activités liées à l'extrême pauvreté et au racisme.

Elle a dirigé un atelier pour le personnel chargé des droits de l'homme et de l'éducation au sein du Département pour le développement international du Royaume-Uni (DfID), dont l'objectif était de faciliter les travaux du Département dans le domaine de l'éducation dans l'optique des droits de l'homme. Elle a organisé un séminaire pour les cadres chargés des droits de l'homme à l'Agence suédoise pour le développement international (Sida). Elle a en outre prononcé des conférences sur le droit à l'éducation et les droits de l'homme pour l'Organisme norvégien de développement international (NORAD).

Elle a également participé aux audiences sur les droits économiques, sociaux et culturels organisées par le Comité des droits de l'homme du Bundestag, le parlement allemand.

En 1999, conjointement avec l'Agence suédoise pour le développement international et l'Institut Raoul Wallenberg des droits de l'homme de l'Université de Lund, avec le concours du Centre de documentation des droits de l'homme d'Asie méridionale de New Delhi et le Rights Link de l'Université de Columbia à New York, Katarina Tomaševski a conçu et développé le projet Droit à l'éducation. En 2001, ce projet a ouvert ses portes digitales au public, donnant un accès gratuit à des



publications sur l'éducation comme droit de l'homme, ainsi qu'aux rapports de Katarina Tomaševski en qualité de Rapporteuse spéciale des Nations Unies.

De plus, elle a enseigné à la London School of Economics, dans le programme d'été de l'Université de Californie et de l'Université de Lund, au Centre d'études africaines de l'Université d'Édimbourg, à l'Université des Nations Unies à Tokyo, à l'Institut d'études sociales de La Haye, au Centre de Belgrade pour les droits de l'homme en Serbie, à l'Institut interaméricain des droits de l'homme au Costa Rica, à l'Académie de droit européen à Florence (Italie) et à l'Académie de diplomatie à Malte.

Elle a assuré des missions de consultation auprès de plusieurs organismes internationaux, notamment l'Organisation mondiale de la santé, le Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance et le Ministère danois des affaires étrangères. Plus récemment, elle a été consultante auprès de l'Overseas Development Institute (ODI) pour la préparation de manuels de formation économique, sociale et culturelle sur les droits des filles et des femmes ; ainsi qu'auprès du DfID sur les dimensions des droits de l'homme dans le VIH/sida.

En 2005, et jusqu'en octobre 2006, elle a occupé le poste de professeur visiteur à l'Université de Beijing, avec des cours sur les droits de l'homme dans le programme de maîtrise.

### **Un écrivain infatigable**

Katarina Tomaševski est l'auteur d'une œuvre bibliographique vaste et diverse. En plus de quelque 200 articles spécialisés, elle a écrit une série de livres en anglais, français, espagnol et danois ; elle a présenté 14 rapports à la Commission des droits de l'homme dans lesquels elle clarifie la nature et la portée du droit à l'éducation, ainsi que l'état de la réalisation progressive de ce droit dans les pays visités au cours de ses missions.

S'étant engagée à diffuser les conclusions de ses recherches, ainsi que la base conceptuelle qui à son avis doit guider les politiques des droits de l'homme, elle a publié la collection Premiers dans le projet Droit à l'éducation. Ainsi qu'elle l'a elle-même remarqué, cette collection fait partie de la source émergente d'information que fournit le Centre Droit à l'éducation et l'Institut Raoul Wallenberg de l'Université de Lund.

Peu avant sa mort, en 2006, elle a achevé le rapport *The State of the Right to Education Worldwide 2006, Studies in Human Rights in Education* [Situation mondiale du droit à l'éducation 2006, Études des droits de l'homme dans l'éducation], dans lequel elle donne des informations mondiales et régionales sur l'état des progrès du droit à l'éducation dans une étude comparée de 170 pays.

Dans ce rapport, elle évalue les conséquences du manque de stratégie unique de la part de tous les organismes internationaux chargés de quelque manière que ce soit de garantir ce droit, ce qui lui semble compromettre la mise en œuvre du droit

à l'éducation. L'existence de multiples visions et définitions de l'éducation se traduit en influences conflictuelles dans la mise au point de pratiques et de politiques de l'éducation de chaque pays individuel (Tomaševski, 2006f, p. xiii).

C'est là le premier rapport à avoir examiné au niveau international la législation et la pratique en matière d'éducation dans chacun des pays étudiés, en signalant les contradictions entre une politique théorique sur le droit à l'éducation et les résultats concrets dans chaque pays.

Il montre aussi que, si presque tous les pays étudiés sont tenus par les lois internationales des droits de l'homme de garantir un enseignement primaire gratuit et obligatoire, ils ne traduisent pas nécessairement cette obligation explicitement dans la législation nationale, ce qui complique la protection contre des violations d'un droit qui n'a pas été reconnu comme tel.

Selon Katarina Tomaševski, le *Manual on Rights-Based Education* résume l'explication théorique des variables à analyser lors de l'évaluation de la situation du droit à l'éducation. Le principal objectif est de traduire les normes internationales relatives aux droits de l'homme, mondialement acceptées, dans des directives précises pour la définition de stratégies nationales sur l'éducation. Cette traduction permet de réaliser des études comparées entre pays.

Katarina a analysé l'état de mise en œuvre du droit à l'éducation à partir des postulats suivants : l'éducation doit être *disponible, accessible, acceptable et adaptable*. Elle propose que chaque gouvernement garantisse l'enseignement primaire, obligatoire et gratuit pour tous les enfants. Il doit être ouvert à tous, sans distinction de race, de sexe ou de tout autre variable discriminatoire pouvant motiver le refus d'accès à l'éducation.

L'éducation doit être acceptable dans la mesure où elle dispense un enseignement de qualité, de façon que chaque enfant ait la possibilité de se développer au mieux de son potentiel, en tenant compte de la nécessité d'établir une corrélation entre les possibilités d'emploi existantes et l'éducation impartie. Enfin, l'éducation doit s'adapter aux besoins particuliers de chaque enfant.

L'optique des droits de l'homme, développée par Katarina Tomaševski, dépasse le contenu structurel de la norme éducative et fournit aussi une partie du contenu formel de l'éducation, en cela qu'elle demande aux gouvernements de considérer l'éducation comme le véhicule de transmission des valeurs d'une génération à l'autre, ce qui la rend ainsi capable d'éliminer le racisme, l'intolérance religieuse, de même que les nombreuses raisons de conflit social.

### **Première Rapporteuse spéciale des Nations Unies**

En 1998, par sa résolution 1998/33, la Commission des droits de l'homme confiait à Katarina Tomaševski le mandat de Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation. Les rapporteurs spéciaux sont des personnalités très qualifiées, disposées à prêter des services non rémunérés pour le compte des Nations Unies. La décision de nommer un rapporteur spécial pour le droit à l'éducation répondait à la situation

marginale dans laquelle se trouvaient les droits économiques, sociaux et culturels. Le droit à l'éducation s'est ainsi transformé en premier droit de l'homme à bénéficier d'un mandat spécial dans cette catégorie. Cependant, la portée et les objectifs du mandat, des mots de Katarina Tomaševski, n'ont pas été établis clairement (Tomaševski, 2005, p. 211).

Le mandat de la Rapporteuse spéciale comportait les attributions suivantes :

i) Faire rapport sur l'état, dans le monde entier, de la réalisation progressive du droit à l'éducation, y compris l'accès à l'enseignement primaire, et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce droit, compte tenu des informations et des observations communiquées par les gouvernements, les organisations et organismes du système des Nations Unies, les autres organisations internationales et organisations non gouvernementales intéressées ; ii) Promouvoir comme il convient l'octroi d'une assistance aux gouvernements pour leur permettre d'élaborer et d'adopter des plans d'action d'urgence, partout où il n'en existe pas, en vue d'assurer l'application progressive, dans un délai raisonnable, du principe de l'enseignement primaire obligatoire universel et gratuit, compte tenu, notamment, des niveaux de développement, de l'ampleur de l'enjeu et des efforts des gouvernements ; iii) Tenir compte des sexospécificités, notamment de la situation et des besoins des fillettes, et promouvoir l'élimination de toutes les formes de discrimination dans le domaine de l'éducation ; iv) Communiquer ses rapports à la Commission de la condition de la femme chaque fois qu'ils touchent la situation de la femme dans le domaine du droit à l'éducation ; v) Entretenir un dialogue régulier et examiner d'éventuels domaines de collaboration avec les organismes et institutions spécialisées des Nations Unies et les organisations internationales s'occupant d'éducation, notamment l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement et le Programme des Nations Unies pour le développement, ainsi qu'avec des institutions financières internationales telles que la Banque mondiale ; vi) Dégager les types et sources de financement possibles pour les services consultatifs et la coopération technique dans le domaine de l'accès à l'enseignement primaire ; vii) Garantir dans la mesure du possible la coordination et la complémentarité avec les travaux effectués dans le cadre de la résolution 1997/7 de la Sous-Commission, en particulier le document de travail sur le droit à l'éducation que doit établir M. Mustapha Mehedi (Tomaševski, 1999, p. 3).

Compte tenu de l'ampleur de son mandat, la Rapporteuse spéciale a décidé de centrer son attention sur le renforcement et la défense du droit à l'enseignement primaire obligatoire, universel et gratuit. La première étape devait être la définition des concepts fondamentaux qui doivent guider les organisations internationales chargées de protéger ce droit.

L'œuvre de Katarina Tomaševski en tant que Rapporteuse spéciale des Nations Unies comporte trois volets. Le premier est constitué par ses rapports annuels à la Commission des droits de l'homme, dans lesquels elle expose brièvement les principales évolutions intéressant la mise en œuvre progressive du droit à l'éducation dans le monde. Dans ces rapports, elle aborde le cadre théorique qui guide son travail. Le deuxième volet est représenté par ses missions, qui lui ont permis d'observer et d'analyser directement, sur place, les principaux problèmes qui entravent la mise en œuvre du droit à l'éducation dans chaque pays. Enfin, le troisième et dernier volet porte sur les communications directes de la Rapporteuse spéciale avec les gouvernements dont elle étudie et analyse la situation afin de trouver des solutions précises aux problèmes identifiés pendant les missions.

En décembre 1998, dans son rapport préliminaire à la Commission des droits de l'homme, elle définit les paramètres de l'analyse qui guideront ses études initiales. Elle commence par réviser la nature et la portée du droit à l'éducation, en se centrant sur les obligations gouvernementales liées directement aux droits de l'homme, aussi bien au niveau national qu'international. Dans cette étape de l'analyse, son objectif primordial était d'identifier et d'éliminer les obstacles, en particulier de type financier, qui s'opposent à la réalisation du droit à l'éducation, notamment à l'école primaire.

L'une des tâches du travail initial de Katarina Tomaševski comme Rapporteuse spéciale de la Commission des droits de l'homme et qui orientera son développement intellectuel postérieur est de déterminer et d'élaborer le contenu conceptuel fondamental qui donne sa forme et son sens au droit à l'éducation, ainsi que les conséquences pratiques qui découlent de ce contenu pour la réalisation progressive du droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation est à son avis le droit intégrateur de tous les droits de l'homme, qui promet d'ouvrir l'accès à tous les autres droits de la personne humaine.

Le droit à l'éducation transcende la division des droits de l'homme en droits civils et politiques, d'une part, et droits économiques, sociaux et culturels, d'autre part. Il englobe tous ces droits, et atteste de l'universalité des droits de l'homme (Tomaševski, 2001c, p. 7).

En 2001, elle inclut dans son rapport à la Commission des droits de l'homme les résultats de sa collaboration avec le Comité des droits de l'enfant et le Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) de l'Organisation internationale du travail (OIT). La conjonction de ces deux organismes dans le but de mettre en œuvre le droit à l'éducation a stimulé la recherche sur les liens entre le droit à l'éducation et l'élimination du travail des enfants.

La recherche a permis de comparer

les législations nationales en ce qui concerne l'âge de scolarité obligatoire et l'âge minimum d'admission à l'emploi. [...] un grand nombre de pays auraient intérêt à examiner de manière approfondie leur législation nationale du point de vue des droits de l'enfant car l'écart entre l'âge de fin de scolarité et l'âge minimum d'admission à l'emploi fait qu'il existe un vide juridique pour les enfants qui ont dépassé l'âge de scolarité obligatoire mais n'ont pas encore atteint l'âge minimum d'admission à l'emploi. Dans un grand nombre de cas, cet écart est supérieur à cinq ans, les enfants de dix ans n'étant plus obligés d'aller à l'école mais ne pouvant occuper un emploi avant l'âge de 15 ans (Tomaševski, 2001c, p. 14-15).

Dans ce même rapport, elle signale la nécessité de se pencher sur la discipline et le châtiment corporel comme partie intégrante du problème lié au droit à l'éducation.

Recourir à la violence pour apprendre aux écoliers à obéir et les punir pour mauvaise conduite est contraire aux objectifs de l'éducation tels qu'ils ont été définis dans les instruments relatifs aux droits de l'homme, repris dans de nombreuses lois nationales et réaffirmés dans un nombre croissant de décisions judiciaires (Tomaševski, 2001c, p. 15).

En incluant ces éléments, Katarina élargit le sens du droit à l'éducation, en y ajoutant des variables qui dépassent la simple scolarité et englobent l'enfant dans toutes ses dimensions d'être humain.

Pendant son mandat comme Rapporteuse spéciale des Nations Unies et malgré les difficultés budgétaires qu'elle a connues, elle a réalisé huit missions en six ans, dans des pays et territoires aussi divers que la Chine, la Turquie, la Colombie, l'Ouganda, les États-Unis d'Amérique, le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord) et l'Indonésie.

Dans chacune de ses missions, elle a examiné la législation nationale en matière d'éducation, évalué le contenu des droits de l'homme présent dans l'éducation ainsi que le résultat et les conséquences pratiques de la législation sur la réalisation du droit à l'éducation.

### **Obstacles à la réalisation du droit à l'éducation**

Pendant les six années de son mandat comme Rapporteuse spéciale des Nations Unies, Katarina Tomaševski a observé ce qui, de son point de vue, constitue les principaux obstacles aux droits économiques, sociaux et culturels.

L'un des premiers obstacles qu'elle a signalés est le manque de définition commune, partagée par tous les organismes nationaux et internationaux du droit à l'éducation. D'un côté, l'éducation est définie par certains organismes internationaux comme le moyen d'obtenir un objectif précis, qui va de la capacité à créer davantage de richesses jusqu'à la réduction du taux de fécondité pour les femmes.

Pour certains économistes, l'éducation se définit comme le processus de production et de création du capital humain, et il existe même un débat intellectuel pour savoir si l'éducation doit être considérée comme un coût ou un investissement.

Du point de vue de Katarina Tomaševski, l'éducation est une fin en soi, et non un moyen pour atteindre certains objectifs. La législation sur les droits de l'homme définit clairement et précisément les buts et les objectifs de l'éducation. L'être humain n'est pas défini en termes de « capital humain » ; il est considéré comme un sujet de droits (Tomaševski, 1998).

Katarina estime que les différences qui sont décrites ici conduisent à la nécessité de présenter un front uni, ce qui permettra d'intégrer le concept de l'éducation comme droit de l'homme dans les politiques et les lois relatives à son application et sa réalisation, aussi bien au niveau national qu'international.

Elle a décelé un autre obstacle :

L'opinion selon laquelle l'éducation n'est ni indispensable à la survie de l'homme, ni nécessaire pour qu'il assure sa subsistance, est un obstacle important à l'universalisation du droit à l'éducation. L'absence d'éducation pour les victimes de conflits armés et de catastrophes les condamne à dépendre de l'aide, et les empêche de devenir autonomes. L'eau, l'assainissement, des services médicaux, un abri, des vêtements et de la nourriture constituent le minimum pour survivre qu'offre l'assistance humanitaire. L'intégration de l'éducation dans ce minimum est un progrès des années 90, mais le dépassement de l'« idéologie de la survie » antérieure n'a pas encore été institutionnalisé (Tomaševski, 2001a, p. 35).

Enfin, le système juridique aussi bien national qu'international, dépourvu des mécanismes nécessaires pour protéger le droit à l'éducation, est un autre des obstacles rencontrés par la Rapporteuse spéciale.

Paradoxalement, lorsqu'elle a analysé les instruments qui garantissent la réalisation du droit à l'éducation au niveau national, elle a observé que les pays qui enregistrent les meilleurs indices d'accès à la scolarité gratuite sont aussi ceux qui possèdent le système juridique et les instruments capables de garantir l'application de la loi :

il existe une relation inversement proportionnelle entre l'offre d'éducation et la possibilité d'obtenir réparation en cas de déni ou de violation du droit à l'éducation, en d'autres termes le contentieux tend à se limiter aux régions du monde où l'éducation est à la fois disponible et accessible. [...] l'idée que le droit à l'éducation ne peut faire l'objet d'une action en justice prévaut. Cette idée repose sur la classification du droit à l'éducation parmi les droits économiques, sociaux et culturels, et ne tient pas compte du fait que ce droit comprend des aspects civils et politiques, qui donnent lieu à de vigoureuses actions en justice un peu partout dans le monde, aux niveaux tant interne qu'international. De surcroît, les aspects économiques, sociaux et culturels font également l'objet d'actions en justice. (Tomaševski, 2001c, p. 28).

D'autre part, au niveau du système juridique international :

Le droit international relatif aux droits de l'homme n'est pas directement applicable dans la plupart des pays, et la plupart des traités relatifs aux droits de l'homme (à l'exception de ceux conclus dans le cadre de l'OIT) ont été adoptés sans mécanismes procéduraux permettant d'introduire un recours international portant sur les droits économiques et sociaux ou les droits de l'enfant. Ces deux aspects sont étroitement associés : l'exécution juridique interne d'un droit est une condition préalable à son exécution au niveau international. Le fait de mettre à disposition la jurisprudence interne existante doit permettre de faire mieux connaître l'application juridique du droit à l'éducation et, partant, d'en renforcer l'assise juridique (Tomaševski, 2001c, p. 31).

Il est donc difficile, sinon impossible, d'obliger les gouvernements à respecter des responsabilités qui n'ont pas été établies, ni assumées. On ne peut protéger un droit de l'homme si ce droit n'a pas été défini comme tel. Pour que la négation du droit à l'éducation soit considérée comme une violation des droits de l'homme, il faut d'abord reconnaître ce droit. Néanmoins, Katarina Tomaševski a observé dans ses missions l'existence d'un fossé entre la reconnaissance de la part des gouvernements des lois et des traités internationaux des droits de l'homme et leur pratique quotidienne et leur législation. Les dispositions des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme sont rarement traduites dans la législation nationale.

L'obligation redditionnelle est devenue une exigence essentielle de la coopération internationale. L'approche fondée sur les droits de l'homme privilégie le droit en rendant les gouvernements responsables, individuellement et collectivement, du respect de leurs engagements. Une fois qu'un engagement devient une obligation en termes de droits de l'homme, le fait de ne pas arriver aux fins convenues par les moyens prévus devient un déni et une violation des droits de l'homme que les gouvernements, à titre individuel et collectif, doivent réparer en indemnisant les victimes et en veillant à ce que cela ne se reproduise pas (Tomaševski, 2002, p. 6).

## La Banque mondiale et le droit à l'éducation

Tout au long de son mandat de Rapporteuse spéciale des Nations Unies, Katarina Tomaševski a maintenu un dialogue ouvert avec la Banque mondiale. Elle a toujours été très critique face aux politiques de cette organisation et elle a signalé à chaque étape les incohérences entre la position officielle de la Banque et l'application de ses politiques. Elle a souligné l'existence d'une digression entre les politiques concrètes de financement de la Banque mondiale et son attitude face à l'éducation comme droit de l'homme. Si la Banque mondiale reconnaît théoriquement le droit à l'éducation, d'après Katarina Tomaševski, ce corollaire est absent de la législation sur ses prêts.

Elle a informé la Commission des droits de l'homme de ses observations sur la diminution progressive des fonds alloués à l'éducation. Dans ses rapports, elle a critiqué durement les politiques de la Banque mondiale, ainsi que ses stratégies de financement et les conséquences qu'elles ont à son sens sur la mise en œuvre du droit à l'éducation. La politique de la Banque mondiale aura pour résultat final un appauvrissement accéléré de l'éducation. Dans le cadre de sa réponse aux stratégies de la Banque mondiale, la Rapporteuse spéciale signale « la nécessité de promouvoir les droits de l'homme parallèlement aux stratégies mondiales de développement » (Tomaševski, 2001*b*, p. 3).

Si les divergences entre la Rapporteuse spéciale et les politiques de soutien et de financement de la Banque mondiale sont nombreuses, dans ses activités pour unifier les concepts de l'éducation comme droit de l'homme, Katarina Tomaševski a décidé de centrer ses objectifs afin de pouvoir continuer le dialogue avec la Banque mondiale. Elle a porté son attention sur l'impact des frais de scolarité à l'école primaire sur la réalisation progressive du droit à l'éducation :

La Rapporteuse spéciale ne comprend pas la logique qui consiste à promouvoir l'éducation comme moyen d'éliminer la pauvreté tout en appliquant des frais de scolarité qui empêchent les enfants pauvres d'aller à l'école et, partant, de sortir de la pauvreté. Il n'existe à ce jour aucun mécanisme interne permettant de vérifier que toutes les opérations de prêt de la Banque ne posent pas comme condition l'imposition de frais de scolarité (Tomaševski, 2001*c*, p. 19).

Elle a rencontré à plusieurs reprises le Panel d'inspection de la Banque mondiale pour établir des accords correctifs liés à la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Les résultats de ces efforts ne se sont pas concrétisés :

[...] la Rapporteuse spéciale s'est vu remettre une déclaration non datée et non signée de la Banque mondiale dans laquelle cette dernière s'engageait à ne pas promouvoir les frais de scolarité dans le primaire. En septembre 2001, dans une autre déclaration de principe ? publique cette fois ?, la Banque mondiale a déclaré être « opposée à la perception de droits dans le primaire ». Dans l'explication qui suivait, elle parlait toutefois d'opposition à la perception de droits dans le cas des pauvres, ce qui peut signifier qu'il faudrait poursuivre cette pratique dans le cas des familles qui seraient considérées comme n'étant pas pauvres (ou pas assez pauvres) selon les critères de la Banque, en violation des obligations juridiques internationales en vertu desquelles l'enseignement primaire doit être gratuit (Tomaševski, 2002, p. 9).

Après d'innombrables séances de travail avec le Panel d'inspection de la Banque, Katarina Tomaševski est arrivée à la conclusion que la position de la Banque mondiale était non seulement préjudiciable à la réalisation progressive du droit à l'éducation, dans la mesure où ses politiques de prêts n'ont pas comme priorité ni comme fondement la protection de ce droit, mais, pire encore, que la Banque mondiale n'assumait pas la responsabilité des conséquences néfastes que ses politiques de prêts pouvaient avoir sur les pays emprunteurs. On ne dispose d'aucun mécanisme juridique pouvant imposer des sanctions à la Banque en cas de violations de son mandat :

[...] la Banque mondiale échappe à tout contrôle judiciaire parce qu'elle jouit de l'immunité de juridiction devant les tribunaux nationaux et n'a jamais été l'objet de poursuites internationales. La situation de la Banque mondiale, unique en ce sens que la Banque n'est apparemment liée que par les règles qu'elle a créées pour elle-même, constitue un formidable défi pour tous les défenseurs de la primauté du droit (Tomaševski, 2001c, p. 20).

Elle a résumé son analyse finale des fonctions de la Banque mondiale en matière d'éducation dans un article, écrit en 2006, où elle examine six raisons pour lesquelles la Banque mondiale devrait être exclue comme acteur et facteur décisif des politiques internationales destinées à garantir la réalisation progressive du droit à l'éducation (Tomaševski, 2006e).

### **Le projet Droit à l'éducation**

Le progrès des droits de l'homme est un processus long et difficile, dans lequel il reste beaucoup à faire. Katarina Tomaševski considérait que le manque d'attention dont souffre le droit à l'éducation ne peut être corrigé par les Nations Unies, pour lesquelles le droit à l'éducation n'est qu'un problème de plus à l'ordre du jour, ni par la Banque mondiale qui ne reconnaît pas le droit à l'éducation comme un droit de l'homme. Pour défendre et protéger le droit à l'éducation, il faut compter sur la collaboration de professionnels, d'intellectuels et de militants des droits de l'homme. Il est aussi nécessaire d'avoir un accès aisé et gratuit à l'information destinée à guider et soutenir le processus.

C'est pourquoi elle a lancé, notamment avec la collaboration de l'Institut Raoul Wallenberg de l'Université de Lund, le projet Droit à l'éducation, qui constitue l'une des sources d'information gratuite les plus vastes et les plus simples d'accès sur la jurisprudence et la méthodologie de recherche dans le domaine du droit à l'éducation.

La fonction principale de ce projet est de contribuer à l'enseignement et à la recherche, en facilitant une information cruciale pour l'étude du droit à l'éducation. C'est le fruit d'un travail inlassable de collecte de données et d'informations pertinentes. Parmi les documents disponibles se trouvent les rapports rédigés par Katarina comme Rapporteuse spéciale des Nations Unies, les résultats des missions qu'elle a menées pendant ses deux mandats, ainsi que le cadre théorique et



conceptuel qui a guidé ses missions et ses travaux de recherche sur les droits de l'homme, et les bases sur lesquelles elle a défini une série de stratégies éducatives. De plus, les sections des traités internationaux dans lesquelles le droit à l'éducation est défini et garanti sont aussi disponibles.

Dans la mesure où il fournit des informations sur les institutions qui proposent une aide ou un recours en cas de violation des droits de l'homme, le projet souhaite à son tour se transformer en instrument de révélation et de dénonciation de ces violations. Il représente aussi une ressource pour tous ceux qui se consacrent à la protection et à la défense des droits de l'enfant, en particulier du droit à l'éducation.

## Bibliographie

- ActionAid—UK. 2006. ActionAid mourns the death of Katarina Tomaševski. [ActionAid déplore le décès de Katarina Tomaševski]. 11 Octobre 2006. Site Internet : <http://www.alertnet.org/thenews/fromthefield/216723/116055195197.htm>
- Alfredsson, G.; Tomaševski, K. 1995. A Thematic Guide to Documents on the Human Rights of Women [Guide thématique des documents relatifs aux droits des femmes]. Dordrecht, Pays-Bas : Martinus Nijhoff.
- Tomaševski, K. 1986. *Des enfants en prison avec des adultes*. Édition Fayard Le Sarment; publié en anglais sous le titre *Children in Adult Prisons : An International Perspective* par Pinter Publishers, Londres, en 1986.
- Tomaševski, K. 2000. *Responding to Human Rights Violations* [Répondre aux violations des droits de l'homme]. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Law International.
- Tomaševski, K. 2003. *Education denied : costs and remedies* [Le déni d'éducation : coûts et solutions]. Londres ; New York : Macmillan/Zed Books.
- Tomaševski, K. 2004a. Commission des droits de l'homme. Droits économiques, sociaux et culturels. Le droit à l'éducation. Rapport de Katarina Tomaševski, Rapporteuse spéciale. Additif. Mission en Colombie (1er-10 octobre 2003). Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2004b. *Manual on rights-based education : global human rights requirements made simple* [Manuel sur une éducation fondée sur les droits : simplifier les besoins en matière de droits de l'homme]. Bangkok : UNESCO. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2006b. *Human Rights Obligations in Education : the 4-A Scheme* [Les obligations au titre des droits de l'homme dans l'éducation : les 4 A]. Nijmegen, Pays-Bas : Wolf.
- Tomaševski, K. 2006c. « Lecturas seleccionadas » [Lectures choisies]. Dans : Gentili, P. *Boletín referencias*, no 20, año 3, novembre 2006. Site Internet : [http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_20/Doc\\_Referencias20/katarina\\_Tomasevski/Tomasevski\\_seleccion.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_Tomasevski/Tomasevski_seleccion.pdf)
- Tomaševski, K. 2006d. *Resume* [Curriculum vitae]. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Traités des droits de l'homme des Nations Unies. 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. Site Internet : <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Vanhuyse, P.; Sabbagh, C. 2004. Merging dollars with values : rights and resources in education worldwide [Fusionner les dollars avec des valeurs : droits et ressources dans l'éducation au niveau mondial]. *International studies in sociology of education*, vol. 14, n° 2, p. 169-181. Site Internet : <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a739044268~db=all~order=page>

## Références

- Tomaševski, K. 1998. *Background paper submitted by Special Rapporteur on the right to education* [Document d'information présenté par la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation]. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 1999. Commission des droits de l'homme. Droits économiques sociaux et culturels. Rapport préliminaire de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Mme Katarina Tomaševski. Site Internet: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001a. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* [Les obligations des droits de l'homme : garantir une éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable]. Gothenburg, Suède : Novum Grafiska AB. (Right to Education primers, n° 3.) Site Internet: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001b. *Human rights in education as prerequisite for human rights education* [Les droits de l'homme dans l'éducation, une condition préalable pour l'éducation aux droits de l'homme]. Gothenburg, Suède : Novum Grafiska AB. (Right to education primers, n° 4.) Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001c. ONU Commission des droits de l'homme. Droits économiques, sociaux et culturels. Rapport annuel présenté par Mme Katarina Tomaševski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2002. Commission des droits de l'homme. Droits économiques, sociaux et culturels. Rapport annuel présenté par Mme Katarina Tomaševski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2005. Has the right of education a future within the United Nations? A behind-the-scenes account by the Special Rapporteur on the Right to Education, 1998-2004 [Le droit à l'éducation a-t-il un avenir aux Nations Unies ? Récit depuis les coulisses par la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation]. *Human rights law review*, vol. 5, n° 2, p. 205-237. Site Internet: <http://hrlr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/ngi014?ikey=eAotdkCzpr9G8T2&keytype=ref>
- Tomaševski, K. 2006a. Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación [Douceur des mots, amertume des faits : panorama mondial de l'éducation]. Rapport présenté au X<sup>e</sup> Congrès sur l'éducation comparée, San Sébastian, Espagne, 2006. Site Internet : [http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_20/Doc\\_Referencias20/katarina\\_tomasevski/Lecturas/2.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/2.pdf)
- Tomaševski, K. 2006e. *Six reasons why the World Bank should be debarred from education* [Six raisons pour lesquelles la Banque mondiale doit être exclue de l'éducation]. Site Internet : <http://brettonwoodsproject.org/art.shtml?x=542516>
- Tomaševski, K. 2006f. *The state of the Right to Education worldwide: free or fee—2006 global report, Copenhagen, Denmark, 2006* [La situation mondiale du droit à l'éducation : gratuite ou payante — Rapport mondial 2006, Copenhague, Danemark]. Site Internet : <http://www.right-to-education.org/index.html>

## Note biographique de l'auteur

**Ana Torres (France).** Ana Torres, diplômée en sociologie de l'Université catholique Andrés Bello à Caracas, République bolivarienne du Venezuela, a reçu son MBA à l'Institut d'études supérieures de l'administration (IESA), Caracas. Elle a travaillé comme associée dans la société de conseil en affaires McKinsey & Co. Plus récemment, elle a exercé comme rédactrice en chef de l'hebdomadaire *Mi Zona Hispana*, dans la ville de New York, aux États-Unis, qui s'adresse aux immigrants hispaniques les plus pauvres de la ville et se spécialise dans des questions d'immigration et de sécurité sociale.

## CORRESPONDANTS DE *PERSPECTIVES*

ALLEMAGNE

**Wolfgang Mitter**

Institut allemand pour la recherche  
internationale en éducation

ARGENTINE

**Daniel Filmus**

Faculté latino-américaine de sciences  
sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

**Phillip Hughes**

Université nationale australienne

AUSTRALIE

**Phillip Jones**

Université de Sydney

BELARUS

**Yury Zagoumenov**

Institut national de l'éducation

BOLIVIE

**Luis Enrique López**

Université Mayor de San Simon

BOTSWANA

**Lydia Nyati-Ramahobo**

Université de Botswana

BRÉSIL

**Jorge Werthein**

Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

**Ernesto Schiefelbein**

Université Santo Tomás

CHINE

**Zhou Nanzhao**

Institut national chinois de recherche  
pédagogique

COLOMBIE

**Rodrigo Parra Sandoval**

Fondation FES

COSTA RICA

**Yolanda Rojas**

Université de Costa Rica

ESPAGNE

**Ferran Ferrer**

Université autonome de Barcelone

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**Wadi Haddad**

Knowledge Enterprise

FRANCE

**Gérard Wormser**

Centre national de documentation  
pédagogique

HONGRIE

**Tamas Kozma**

Université Debrecen

JAPON

**Akihiro Chiba**

Université chrétienne internationale

MALTE

**Ronald Sultana**

Université de Malte

MEXIQUE

**María de Ibarrola**

Institut national polytechnique

POLOGNE

**Andrzej Janowski**

Commission nationale polonaise  
pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

**Abel Koulaninga**

Commission nationale centrafricaine  
pour l'UNESCO

ROUMANIE

**César Birzea**

Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

**Torsten Husén**

Université de Stockholm

SUISSE

**Michel Carton**

Institut universitaire d'études  
du développement

## AVANT-PROPOS

Avant-propos

*Koïchiro Matsuura*

## INTRODUCTION

Éducation pour l'inclusion : repousser les limites

*Clementina Acedo*

## DOSSIER : ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

Vers une éducation pour l'inclusion pour tous :  
prochaine étape ?

*Mel Ainscow  
et Susie Miles*

Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion :  
une approche multidimensionnelle

*David L. Grossman*

Réviser le modèle : un défi pour parvenir à l'inclusion

*Inés Aguerrondo*

L'éducation pour l'inclusion face  
aux inégalités sociales : état des lieux  
et réflexions géographiques

*Xavier Rambla, Ferran Ferrer,  
Aina Tarabini et Antoni Verger*

Vers une éducation pour l'inclusion :  
le cas de la Finlande

*Irmeli Halinen  
et Ritva Järvinen*

« Ne laissons pas ce problème de côté » :  
explorer l'éducation pour l'inclusion  
en Afrique du Sud rurale

*Claudia Mitchell  
Naydene de Lange et  
Nguyen-Thi Xuan Thuy*

## TENDANCES/CAS

Tendances de l'éducation pour l'inclusion  
aux niveaux régional et interrégional :  
problématiques et enjeux

*Renato Opertti  
et Carolina Belalcázar*

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Katarina Tomaševski (1953-2006)

*Ana Torres*

ISSN : 0304-3045

Vol. XXXVIII, n° 1, mars 2008